



# RumeliDE

**DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES**

[www.rumelide.com](http://www.rumelide.com)

ISSN: 2148-7782 (print) / 2148-9599 (online)  
Uluslararası Hakemli / International Refereed

**Yıl/Year 2022.26 (Şubat/February)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِمْ وَالْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

Göklerin ve yerin yaratılışı, **dillerinizin ve renklerinizin çeşitliliği** bilginlere sunulan delillerdendir.

And of His signs is the creation of the heavens and the earth, and **the difference of your languages and colours**. Lo! herein indeed are portents for men of knowledge.

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

| <b>DERGİ EKİBİ</b>                        | <b>JOURNAL TEAM</b>                                 |
|---|---|
| <b>İMTİYAZ SAHİBİ</b>                     | <b>COPYRIGHT OWNER</b>                              |
| Doç. Dr. Yakup YILMAZ                     | Assoc. Prof. Yakup YILMAZ                           |
| <b>EDİTÖRLER</b>                          | <b>EDITORS</b>                                      |
| Doç. Dr. Yakup YILMAZ                     | Assoc. Prof. Yakup YILMAZ                           |
| Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR                  | Professor Fatih BAŞPINAR                            |
| Doç. Dr. Beytullah BEKAR                  | Assoc. Prof. Beytullah BEKAR                        |
| <b>ALAN EDİTÖRLERİ</b>                    | <b>FIELD EDITORS</b>                                |
| <b>TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI</b>             | <b>TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE</b>              |
| <b>Çağdaş Türk Lehçeleri</b>              | <b>Contemporary Turkish Dialects and Literature</b> |
| Doç. Dr. İlker TOSUN                      | Assoc. Prof. İlker TOSUN                            |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)         | Kırklareli University (Turkey)                      |
| <b>Dil Bilimi</b>                         | <b>Linguistics</b>                                  |
| Dr. Hakan AYDEMİR                         | Dr. Hakan AYDEMİR                                   |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye) | İstanbul Medeniyet University (Turkey)              |
| <b>Eski Türk Dili</b>                     | <b>Old Turkish Language</b>                         |
| Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN               | Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN                     |
| Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)          | Gümüşhane University (Turkey)                       |
| <b>Eski Türk Edebiyatı</b>                | <b>Classical Turkish Literature</b>                 |
| Dr. Niyazi ADIGÜZEL                       | Dr. Niyazi ADIGÜZEL                                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)         | Kırklareli University (Turkey)                      |
| <b>Türk Halk Edebiyatı</b>                | <b>Turkish Folk Literature</b>                      |
| Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ                    | Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ                          |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)             | Bartın University (Turkey)                          |
| <b>Türkçe Eğitimi</b>                     | <b>Turkish Language Teaching</b>                    |
| Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN                 | Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN                       |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)          | Kırıkkale University (Turkey)                       |
| <b>Yeni Türk Edebiyatı</b>                | <b>Modern Turkish Literature</b>                    |
| Doç. Dr. Ahmet KOÇAK                      | Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK                            |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye) | İstanbul Medeniyet University (Turkey)              |
| <b>Yeni Türk Dili</b>                     | <b>New Turkish Language</b>                         |
| Doç. Dr. Sibel MURAD                      | Assoc. Prof. Sibel MURAD                            |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)             | Amasya University (Turkey)                          |
| <b>DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI</b>      | <b>DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI</b>                |
| <b>Alman Dili Eğitimi</b>                 | <b>German Language Teaching</b>                     |
| Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ                   | Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ                             |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)      | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                   |
| <b>Alman Dili ve Edebiyatı</b>            | <b>German Language and Literature</b>               |
| Doç. Dr. Funda KIZILER EMER               | Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER                     |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)            | Sakarya University (Turkey)                         |

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |  |
|---|--|
| <b>Amerikan Kültürü ve Edebiyatı</b>            | <b>American Culture and Literature</b>       |
| Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY                          | Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY                   |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                    | Fırat University (Turkey)                    |
| Dr. Yonca DENİZARSLANI                          | Dr. Yonca DENİZARSLANI                       |
| Ege Üniversitesi (Türkiye)                      | Ege University (Turkey)                      |
| <b>Arap Dili ve Edebiyatı</b>                   | <b>Arabic Language and Literature</b>        |
| Dr. Hüseyin ARSLAN                              | Dr. Hüseyin ARSLAN                           |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)                   | Yalova University (Turkey)                   |
| <b>Fars Dili ve Edebiyatı</b>                   | <b>Persian Language and Literature</b>       |
| Dr. Ahmet KARA                                  | Dr. Ahmet KARA                               |
| Dicle Üniversitesi                              | Dicle University (Turkey)                    |
| <b>Fransız Dili Eğitimi</b>                     | <b>French Language Teaching</b>              |
| Prof. Dr. Erdoğan KARTAL                        | Professor Erdoğan KARTAL                     |
| Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                   | Uludağ University (Turkey)                   |
| <b>Fransız Dili ve Edebiyatı</b>                | <b>French Language and Literature</b>        |
| Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL                        | Professor Gülhanım ÜNSAL                     |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| <b>Gürcü Dili ve Edebiyatı</b>                  | <b>Georgian Language and Literature</b>      |
| Doç. Dr. Gül Mükerrer ÖZTÜRK                    | Assoc. Prof. Gül Mükerrer ÖZTÜRK             |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)     | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)     |
| <b>İngiliz Dili Eğitimi</b>                     | <b>English Language Teaching</b>             |
| Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ                          | Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ                   |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)            | Ondokuz Mayıs University (Turkey)            |
| Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN                        | Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN                     |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)             | Bursa Uludağ University (Turkey)             |
| <b>İngiliz Dili ve Edebiyatı</b>                | <b>English Language and Literature</b>       |
| Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ                   | Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ            |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                    | Fırat Mayıs University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN                        | Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN                 |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| <b>İspanyol Dili ve Edebiyatı</b>               | <b>İspanyol Language and Literature</b>      |
| Dr. Olcay ÖZTUNALI                              | Dr. Olcay ÖZTUNALI                           |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| <b>İtalyan Dili ve Edebiyatı</b>                | <b>İtalyan Language and Literature</b>       |
| Dr. Cristiano BEDIN                             | Dr. Cristiano BEDIN                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| <b>Japon Dili ve Edebiyatı</b>                  | <b>Japanese Language and Literature</b>      |
| Dr. Metin BALPINAR                              | Dr. Metin BALPINAR                           |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) |
| <b>Karşılaştırmalı Edebiyat</b>                 | <b>Comparative Literature</b>                |
| Dr. Shelale RAMAZANOVA                          | Dr. Shelale RAMAZANOVA                       |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                  | Ardahan University (Turkey)                  |
| <b>Kore Dili ve Edebiyatı</b>                   | <b>Korean Language and Literature</b>        |

|  |  |
|--|--|
| Dr. Eun Kyung JEONG<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Eun Kyung JEONG<br>İstanbul University (Turkey)  |
| <b>Rus Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Hadi BAK<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)   | <b>Russian Language and Literature</b><br>Dr. Hadi BAK<br>Atatürk University (Turkey)  |
| <b>Leh Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Mariana BUDU<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)  | <b>Polish Language and Literature</b><br>Dr. Mariana BUDU<br>İstanbul University (Turkey)  |
| <b>Ukrayna Dili ve Edebiyatı</b><br>Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) | <b>Ukrainian Language and Literature</b><br>Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine) |

#### ÇEVİRİ BİLİMİ

##### Almanca Mütercim Tercümanlık

Dr. Filiz ŞAN

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

##### Arapça Mütercim Tercümanlık

Dr. Ahmed ALDYAB

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)

##### Çince Mütercim Tercümanlık

Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK

Selçuk Üniversitesi (Türkiye)

##### Fransızca Mütercim Tercümanlık

Doç. Dr. Osman COŞKUN

Marmara Üniversitesi (Türkiye)

##### İngilizce Mütercim Tercümanlık

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

##### Rusça Mütercim Tercümanlık

Dr. Jale COŞKUN

İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)

#### ÇEVİRİ BİLİMİ

##### German Translation and Interpreting

Dr. Filiz ŞAN

Sakarya University (Turkey)

##### Arabic Translation and Interpreting

Dr. Ahmed ALDYAB

Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)

##### Chinese Translation and Interpreting

Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK

Selçuk University (Turkey)

##### French Translation and Interpreting

Assoc. Prof. Osman COŞKUN

Marmara University (Turkey)

##### English Translation and Interpreting

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER

Kırklareli University (Turkey)

##### Russian Translation and Interpreting

Dr. Jale COŞKUN

İstanbul Aydın University (Turkey)

#### YAYIN KURULU

Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK

Ardahan Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK

Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)

Prof. Dr. Özlem FEDAİ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)

#### EDITORIAL BOARD

Professor Bahar GÜNEŞ

Ankara Social Sciences University (Turkey)

Professor Erdoğan ALTINKAYNAK

Ardahan University (Turkey)

Professor İbrahim GÜLTEKİN

İstanbul University (Turkey)

Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK

Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)

Professor Özlem FEDAİ

İstanbul Medeniyet University (Turkey)

#### Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

#### Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Prof. Dr. Secaattin TURAL<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)               | Professor Secaattin TURAL<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                             |
| Doç. Dr. Ali KURT<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                               | Assoc. Prof. Ali KURT<br>Kırklareli University (Turkey)   |
| Doç. Dr. Didem TUNA<br>İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Didem TUNA<br>İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)                             |
| Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI<br>Tahran Üniversitesi (İran)                               | Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI<br>Tahran University (Iran)  |
| Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY<br>Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)       | Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY<br>Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Guntars DRELJERS<br>Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)    | Assoc. Prof. Guntars DRELJERS<br>Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)              |
| Doç. Dr. Mesut KULELİ<br>Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Mesut KULELİ<br>Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)                         |
| Doç. Dr. Meqsud SELİM<br>Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)                    | Assoc. Prof. Meqsud SELİM<br>Northwest University for Nationalities (China)                     |
| Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED<br>Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)                      | Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED<br>Shumen University (Bulgaria)                                 |
| Doç. Dr. Tarık DURAN<br>Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)                             | Assoc. Prof. Tarık DURAN<br>Belgrad University (Serbia)   |
| Dr. Ahmet YIKIK<br>Kıbrıs Üniversitesi (Kıbrıs)                                      | Dr. Ahmet YIKIK<br>University of Cyprus (Cyprus)  |
| Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH<br>Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu) | Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH<br>Rostov State University of Economics (Russian Federation) |
| Dr. Banu TELLİOĞLU<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Banu TELLİOĞLU<br>Kırklareli University (Turkey)  |
| Dr. Birol BULUT<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Birol BULUT<br>Kırklareli University (Turkey)   |
| Dr. Erdoğan TAŞTAN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Erdoğan TAŞTAN<br>Marmara University (Turkey)   |
| Dr. Halil İbrahim İSKENDER<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Halil İbrahim İSKENDER<br>Kırklareli University (Turkey)                                    |
| Dr. Iryna DRYGA<br>Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (Ukrayna)                    | Dr. Iryna DRYGA<br>Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)                       |
| Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese Üniversitesi (Lübnan)                                    | Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese University (Lebanon)  |
| Dr. Linda TORRESİN<br>Padova Üniversitesi (İtalya)                                   | Dr. Linda TORRESİN<br>Università degli Studi di Padova (Italy)                                  |
| Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep University (Turkey)   |
| Dr. Rachael RUEGG<br>Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)                 | Dr. Rachael RUEGG<br>Victoria University of Wellington (New Zealand)                            |
| Dr. Reza Hosseini BAGHANAM   | Dr. Reza Hosseini BAGHANAM  |

|   |  |
|---|--|
| Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)           | İslamic Azad University of Tabriz (Iran)         |
| Dr. Yasin YAYLA                                 | Dr. Yasin YAYLA                                  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| <b>YAYIN YÖNETMENİ</b>                          | <b>PUBLISHING DIRECTOR</b>                       |
| Yasemin GÜVENİLİR                               | Yasemin GÜVENİLİR                                |
| <b>DİL VE DİZİN UZMANLARI</b>                   | <b>REVIEWS AND INDEX EDITORS</b>                 |
| <b>İngilizce Redaksiyon</b>                     | <b>English</b>                                   |
| Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER                       | Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER                        |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA                   | Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA               |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| <b>Türkçe Redaksiyon</b>                        | <b>Turkish</b>                                   |
| Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA                          | Research Asst. Hakkı ÖZKAYA                      |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL                          | Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL                           |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| Arş. Gör. Soner TOKTAR                          | Research Asst. Soner TOKTAR                      |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| Arş. Gör. Serpil KOYUNCU                        | Research Asst. Serpil KOYUNCU                    |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| Arş. Gör. Mehmet TUNCER                         | Research Asst. Mehmet TUNCER                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| <b>Dizin</b>                                    | <b>Index</b>                                     |
| Arş. Gör. Büşra KAPLAN                          | Research Asst. Büşra KAPLAN                      |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)                   |
| <b>DIŞ TEMSİLCİLER</b>                          | <b>FOREIGN REPRESENTATORS</b>                    |
| Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)           | Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)            |
| Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan) | Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria) |
| Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)             | Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)          |
| Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)              | Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)           |
| Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)                     | Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)                |
| Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)                | Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)                |
| Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)                        | Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)                         |
| Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)             | Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)               |
| Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)                    | Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)                    |
| Dr. Hazım Burhan ALNAJJAR (Irak)                | Dr. Hazım Burhan ALNAJJAR (Iraq)                 |
| Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)                 | Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)                 |
| Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)                 | Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)               |
| Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)               | Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)                |
| Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)         | Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)          |

|  |  |
|--|--|
| Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)                       | Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)                      |
| Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)                      | Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)                    |
| <b>DANIŞMA KURULU</b>                                  | <b>ADVISORY BOARD</b>                                |
| Prof. Dr. Hanifi VURAL                                 | Professor Hanifi VURAL                               |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)             | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ                             | Professor Hicabi KIRLANGIÇ                           |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                          | Ankara University (Turkey)                           |
| Prof. Dr. Marek STACHOWSKI                             | Professor Marek STACHOWSKI                           |
| Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)                 | Krakov Yagellon University (Poland)                  |
| Prof. Dr. Mehmet NARLI                                 | Professor Mehmet NARLI                               |
| Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                       | Balıkesir University (Turkey)                        |
| Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN                           | Professor Mustafa S. KAÇALIN                         |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                         | Marmara University (Turkey)                          |
| Prof. Dr. Oktay AHMED                                  | Professor Oktay AHMED                                |
| Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)           | Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)           |
| Prof. Dr. Ömer ZÜLFE                                   | Professor Ömer ZÜLFE                                 |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                         | Marmara University (Turkey)                          |
| Prof. Dr. Vügar SULTANZADE                             | Professor Vügar SULTANZADE                           |
| Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)                       | Eastern Mediterranean University (TRNC)              |
| Doç. Dr. Despina PROVATA                               | Assoc. Prof. Despina PROVATA                         |
| Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan) | Athens National and Capodistrian University (Greece) |
| Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN                        | Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN                      |
| Kahire Üniversitesi (Mısır)                            | Cairo University (Egypt)                             |
| Dr. Reza Hosseini BAGHANAM                             | Dr. Reza Hosseini BAGHANAM                           |
| Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)                  | Tebriz Azad Islam University (Iran)                  |
| Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ                             | Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ                           |
| Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)               | Ca' Foscari University (Italy)                       |
| <b>HAKEMLER</b>  | <b>REFEREES</b>                                      |
| Prof. Dr. Abdullah EREN                                | Professor Abdullah EREN                              |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                            | Ordu University (Turkey)                             |
| Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ                                | Professor Ahmet AKÇATAŞ                              |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                            | Uşak University (Turkey)                             |
| Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI                            | Professor Ahmet Cüneyt ISSI                          |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)              | İstanbul Medeniyet University (Turkey)               |
| Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ                                | Professor Ahmet GÜNEYLİ                              |
| Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)                     | European University of Lefke (Cyprus)                |
| Prof. Dr. Ahmet YİĞİT                                  | Professor Ahmet YİĞİT                                |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)              | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)               |
| Prof. Dr. Alev BULUT                                   | Professor Alev BULUT                                 |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                        | Istanbul University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Alpaslan OKUR                                | Professor Alpaslan OKUR                              |



|   |  |
|---|--|
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                | Sakarya University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED                   | Professor Asuman AKAY AHMED                |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                | Marmara University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Atabey KILIÇ                        | Professor Atabey KILIÇ                     |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                | Erciyes University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Aymil DOĞAN                         | Professor Aymil DOĞAN                      |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)              | Hacettepe University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ                   | Professor Ayşe Banu KARADAĞ                |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Yıldız Technical University (Turkey)       |
| Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR                      | Professor Ayşe KAYAPINAR                   |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)   | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER                   | Professor Bahadır GÜCÜYETER                |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                | Atatürk University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ                         | Professor Bahar GÜNEŞ                      |
| Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey) |
| Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ                     | Professor Cengiz ALYILMAZ                  |
| Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                 | Uludağ University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT                | Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT             |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)            | Dokuz Eylül University (Turkey)            |
| Prof. Dr. Ece KORKUT                          | Prof. Dr. Ece KORKUT                       |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)              | Hacettepe University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Emel ÖZKAYA                         | Professor Emel ÖZKAYA                      |
| Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)             | Cumhuriyet University (Turkey)             |
| Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL                | Professor Emine BOGENÇ DEMİREL             |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Yıldız Technical University (Turkey)       |
| Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ          | Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ       |
| Kufe Üniversitesi (Irak)                      | Kufe University (Iraq)                     |
| Prof. Dr. Engin YILMAZ                        | Professor Engin YILMAZ                     |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                | Sakarya University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK                 | Professor Erdoğan ALTINKAYNAK              |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                | Ardahan University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Erdoğan KARTAL                      | Professor Erdoğan KARTAL                   |
| Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                 | Uludağ University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Ergün KOCA                          | Professor Ergün KOCA                       |
| Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)          | Girne Amerikan University (Cyprus)         |
| Prof. Dr. Erhan DURUKAN                       | Professor Erhan DURUKAN                    |
| Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                | Trabzon University (Turkey)                |
| Prof. Dr. Esmâ İNCE                           | Professor Esmâ İNCE                        |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)               | Istanbul University (Turkey)               |
| Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU                      | Professor Feryal ÇUBUKÇU                   |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)            | Dokuz Eylül University (Turkey)            |
| Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL                | Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL             |
| Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)     | Kütahya Dumlupınar University (Turkey)     |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |  |
|--|--|
| Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                         | Professor Füsün BİLİR ATASEVEN<br>Yıldız Technical University (Turkey)                       |
| Prof. Dr. Füsün SARAÇ<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)  | Professor Füsün SARAÇ<br>Marmara University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Gökhan ARI<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                                    | Professor Gökhan ARI<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                                     |
| Prof. Dr. Gülser ÇETİN<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)  | Professor Gülser ÇETİN<br>Ankara University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Halil AYTEKİN<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                                | Professor Halil AYTEKİN<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                                 |
| Prof. Dr. Halit KARATAY<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                      | Professor Halit KARATAY<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                       |
| Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                             | Professor Hanife Dilek BATİSLAM<br>Çukurova University (Turkey)                              |
| Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                            | Professor Hanife Nalan GENÇ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                             |
| Prof. Dr. Hanifi VURAL<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)                           | Professor Hanifi VURAL<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)                            |
| Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                                    | Professor Hicabi KIRLANGIÇ<br>Ankara University (Turkey)                                     |
| Prof. Dr. Hikmet ASUTAY<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                       | Professor Hikmet ASUTAY<br>Trakya University (Turkey)  |
| Prof. Dr. Hülya KARTAL<br>Uludağ Üniversitesi (Türkiye)  | Professor Hülya KARTAL<br>Uludağ University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Hülya SAVRAN<br>Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                                     | Professor Hülya SAVRAN<br>Balıkesir University (Turkey)                                      |
| Prof. Dr. Hüseyin YAZICI<br>Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)                   | Prof. Dr. Hüseyin YAZICI<br>Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)                 |
| Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER<br>29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                                   | Professor Işın Bengi ÖNER<br>29 Mayıs University (Turkey)                                    |
| Prof. Dr. İbrahim TAŞ<br>Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)                           | Professor İbrahim TAŞ<br>Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)                            |
| Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                            | Professor İsmail GÜLEÇ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                             |
| Prof. Dr. Kamil İŞERİ<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                                    | Professor Kamil İŞERİ<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                                     |
| Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                               | Professor Kerime ÜSTÜNOVA<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                                |
| Prof. Dr. Linda TORRESİN<br>Padova Üniversitesi (İtalya)                                       | Professor Linda TORRESİN<br>Università degli Studi di Padova (Italy)                         |
| Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) | Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine) |
| Prof. Dr. Marek STACHOWSKI   | Professor Marek STACHOWSKI   |

|  |  |
|--|--|
| Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)           | Krakov Yagellon University (Polonia)             |
| Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ                         | Professor Mehmet ÇERİBAŞ                         |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) |
| Prof. Dr. Mehmet NARLI                           | Professor Mehmet NARLI                           |
| Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)                  | Bahkesir University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ                           | Professor Mehmet ÖLMEZ                           |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Yıldız Technical University (Turkey)             |
| Prof. Dr. Meryem AYAN                            | Professor Meryem AYAN                            |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)        | Manisa Celal Bayar University (Turkey)           |
| Prof. Dr. Mesut AYAR                             | Professor Mesut AYAR                             |
| Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kirklareli University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA                      | Professor Mira KHACHEMİZOVA                      |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                     | Düzce University (Turkey)                        |
| Prof. Dr. Muhammet KOÇAK                         | Professor Muhammet KOÇAK                         |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Gazi University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ                        | Professor Muharrem DAYANÇ                        |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)           |
| Prof. Dr. Mustafa BALCI                          | Professor Mustafa BALCI                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN                     | Professor Mustafa S. KAÇALİN                     |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Mustafa KURT                           | Professor Mustafa KURT                           |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Gazi University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Mustafa SARICA                         | Professor Mustafa SARICA                         |
| Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)            | Adnan Menderes University (Turkey)               |
| Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER                | Professor Neslihan KANSU-YETKİNER                |
| İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)             | İzmir Ekonomiy University (Turkey)               |
| Prof. Dr. Nevin ÖZKAN                            | Professor Nevin ÖZKAN                            |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                    | Ankara University (Turkey)                       |
| Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN                           | Professor Nevzat ÖZKAN                           |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                   | Erciyes University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Nevzat TOPAL                           | Professor Nevzat TOPAL                           |
| Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)     | Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)        |
| Prof. Dr. Nezir TEMUR                            | Professor Nezir TEMUR                            |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Gazi University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Nur Melek DEMİR                        | Professor Nur Melek DEMİR                        |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                    | Ankara University (Turkey)                       |
| Prof. Dr. Oktay AHMED                            | Professor Oktay AHMED                            |
| Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)     | Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)       |
| Prof. Dr. Osman MERT                             | Professor Osman MERT                             |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Ömer ZÜLFE                             | Professor Ömer ZÜLFE                             |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                      |

|   |  |
|---|--|
| Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ                         | Professor Özer ŞENÖDEYİCİ                      |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                      | Hitit University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Paolo E. BALBONI                        | Professor Paolo E. BALBONI                     |
| Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)          | Ca' Foscari University (Italy)                 |
| Prof. Dr. Rifat GÜNDAY                            | Professor Rifat GÜNDAY                         |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)              | Ondokuz Mayıs University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Secaattin TURAL                         | Professor Secaattin TURAL                      |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)         | İstanbul Medeniyet University (Turkey)         |
| Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA                            | Professor Selçuk ÇIKLA                         |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)              | Ondokuz Mayıs University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Seval ŞAHİN                             | Professor Seval ŞAHİN                          |
| Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye) | Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey) |
| Prof. Dr. Simona SALIERNO                         | Professor Simona SALIERNO                      |
| Cpia Sassuolo (İtalya)                            | Cpia Sassuolo (Italy)                          |
| Prof. Dr. Suat UNGAN                              | Professor Suat UNGAN                           |
| Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                    | Trabzon University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE                     | Professor Suna TİMUR AĞILDERE                  |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)    | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)    |
| Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR                     | Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR                  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Yıldız Technical University (Turkey)           |
| Prof. Dr. Şaban SAĞLIK                            | Professor Şaban SAĞLIK                         |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)  | Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)  |
| Prof. Dr. Şüreddin MEMMEDLİ                       | Professor Şüreddin MEMMEDLİ                    |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                    | Ardahan University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Umut BALCI                              | Professor Umut BALCI                           |
| Batman Üniversitesi (Türkiye)                     | Batman University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Üzeyir ASLAN                            | Professor Üzeyir ASLAN                         |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Marmara University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Vügar SULTANZADE                        | Professor Vügar SULTANZADE                     |
| Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)                  | Eastern Mediterranean University (TRNC)        |
| Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM                          | Professor Yavuz KIZILÇİM                       |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                    | Atatürk University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Yusuf TEPELİ                            | Professor Yusuf TEPELİ                         |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                    | Akdeniz University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Abdulkadir ATICI                         | Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI                  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ                         | Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ                  |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                     | Selçuk University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU                        | Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU                 |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)       | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Ahmet BAŞAL                              | Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL                       |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Yıldız Technical University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Ahmet BENZER                             | Assoc. Prof. Ahmet BENZER                      |

|   |  |
|---|--|
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Marmara University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Ahmet DAĞ                                | Assoc. Prof. Ahmet DAĞ                       |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU                              | Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Ahmet KOÇAK                              | Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK                     |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)         | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER                      | Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER             |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                   | İstanbul University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Aitkanyım KALİEVA                        | Assoc. Prof. Aitkanyım KALİEVA               |
| Turan Üniversitesi (Kazakistan)                   | Turan University (Kazakhstan)                |
| Doç. Dr. Akartürk KARAHAN                         | Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN                |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)    | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)  |
| Doç. Dr. Ali CANÇELİK                             | Assoc. Prof. Ali CANÇELİK                    |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kocaeli University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Ali KURT                                 | Assoc. Prof. Ali KURT                        |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK                               | Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK                      |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)   | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey) |
| Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU                   | Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU          |
| Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)     | Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)   |
| Doç. Dr. Ayfer KARA                               | Assoc. Prof. Ayfer KARA                      |
| Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya) | Minsk State Linguistic University (Belarus)  |
| Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ                            | Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ                   |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                   | Çukurova University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Ayla OĞUZ                                | Assoc. Prof. Ayla OĞUZ                       |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)        | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Aylin SEYMEN                             | Assoc. Prof. Aylin SEYMEN                    |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                       | Gazi University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL                        | Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL               |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kocaeli University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ                | Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ       |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                   | İstanbul University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ                         | Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ                |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                    | Erciyes University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU                         | Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU                |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)        | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Beki HALEVA                              | Assoc. Prof. Beki HALEVA                     |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Bekir İNCE                               | Assoc. Prof. Bekir İNCE                      |
| Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                  | Medeniyet University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Beytullah BEKAR                          | Assoc. Prof. Beytullah BEKAR                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)               |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |  |
|--|--|
| Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)        | Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA<br>Muş Alparslan University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)         | Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN<br>Yıldız Technical University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK<br>Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK<br>Manisa Celal Bayar University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                        | Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN<br>Siirt University (Turkey)                         |
| Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU<br>Kırıkkale University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ<br>KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)                         | Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ<br>KTO Karatay University (Turkey)                          |
| Doç. Dr. Despina PROVATA<br>Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan) | Assoc. Prof. Despina PROVATA<br>Athens National and Capodistrian University (Greece) |
| Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)           | Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN<br>Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ<br>İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ<br>İzmir Demokrasi University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Didem TUNA<br>İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Didem TUNA<br>İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Efecan KARAGÖL<br>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)          | Efecan KARAGÖL<br>Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA<br>Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)              | Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA<br>Sofia University (Bulgaria)                 |
| Doç. Dr. Elif AKTAŞ<br>Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)             | Assoc. Prof. Elif AKTAŞ<br>Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Emel ÖZKAYA<br>Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)                          | Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA<br>Cumhuriyet University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Erdinç ASLAN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                            | Assoc. Prof. Erdinç ASLAN<br>Marmara University (Turkey)                             |
| Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)                | Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Ersen ERSOY<br>Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)                          | Assoc. Prof. Ersen ERSOY<br>Dumlupınar University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ<br>Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                    | Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ<br>Balıkesir University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Ertan KUŞÇU   | Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU   |

|  |   |
|--|---|
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                     | Pamukkale University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Ertan ENGİN                                 | Assoc. Prof. Ertan ENGİN                          |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)             | Necmettin Erbakan University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Ertuğ CAN                                   | Assoc. Prof. Ertuğ CAN                            |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ                            | Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN                          | Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN                   |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ                            | Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ                     |
| Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)           | Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Evangelos KOURDIS                           | Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS                    |
| Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)        | Aristotle University of Thessaloniki (Greece)     |
| Doç. Dr. Fabio GRASSİ                                | Assoc. Dr. Fabio GRASSİ                           |
| Roma Sapienza (İtalya)                               | Roma Sapienza (Italy)                             |
| Doç. Dr. Faruk DOĞAN                                 | Assoc. Prof. Faruk DOĞAN                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Faruk KALAY                                 | Assoc. Prof. Faruk KALAY                          |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)          | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR                              | Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR                       |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)             | Necmettin Erbakan University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Fatma KALPAKLI                              | Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI                       |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                        | Selçuk University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY                          | Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY                   |
| Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)      | Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Fethi KAYALAR                               | Assoc. Prof. Fethi KAYALAR                        |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)      | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Fettah KUZU                                 | Assoc. Prof. Fettah KUZU                          |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                     | Gaziantep University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Feyza TOKAT                                 | Assoc. Prof. Feyza TOKAT                          |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                     | Pamukkale University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Funda KIZILER EMER                          | Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER                   |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                       | Sakarya University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ                                 | Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ                          |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN                                | Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN                         |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)     | Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Gökhan TUNÇ                                 | Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ                          |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                       | Anadolu University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Graziano SERRAGİOTTO                        | Assoc. Dr. Graziano SERRAGİOTTO                   |
| Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)             | Ca' Foscari University of Venice (Italy)          |
| Doç. Dr. Guntars DREIJERS                            | Assoc. Prof. Guntars DREIJERS                     |
| Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya) | Ventspils University of Applied Sciences (Latvia) |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |  |
|---|--|
| Doç. Dr. Gül Banu DUMAN<br>Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)     | Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN<br>Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL<br>Marmara University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Gülnur AYDIN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Assoc. Prof. Gülnur AYDIN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Haluk ÖNER<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                          | Assoc. Prof. Haluk ÖNER<br>Bartın University (Turkey)                          |
| Doç. Dr. Hatice FIRAT<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Hatice FIRAT<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Hülya KAYA<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Hülya KAYA<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN<br>Kırıkkale University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. İbrahim USTA<br>Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                        | Assoc. Prof. İbrahim USTA<br>Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                     |
| Doç. Dr. İlker AYDIN<br>Ordu Üniversitesi (Türkiye)                           | Assoc. Prof. İlker AYDIN<br>Ordu University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. İlkin GULUSOY<br>Kafkas Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. İlkin GULUSOY<br>Kafkas University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN<br>Bursa Uludağ University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)  | Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)  |
| Doç. Dr. Lale ÖZCAN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Lale ÖZCAN<br>Yıldız Technical University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Levent UZUN<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Levent UZUN<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ<br>Ankara University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Lokman TANRIKULU<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ<br>Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)                 | Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ<br>Matej Bel University (Slovakia)                |
| Doç. Dr. Mazhar BAL<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                         | Assoc. Prof. Mazhar BAL<br>Akdeniz University (Turkey)                         |
| Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey) |
| Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ<br>Marmara University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL<br>İstanbul University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU  | Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU   |



|  |  |
|--|--|
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ                        | Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ                  |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)           | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI                         | Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI                   |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN                 | Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN           |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)         | Çankırı Karatekin University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Mehmet YASTI                            | Assoc. Prof. Mehmet YASTI                      |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)         | Necmettin Erbakan University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Mehrali CALP                            | Assoc. Prof. Mehrali CALP                      |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)        | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN                            | Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN                      |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Melek ALPAR                             | Assoc. Prof. Melek ALPAR                       |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Gazi University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED                      | Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED                |
| Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)                 | Shumen University (Bulgaria)                   |
| Doç. Dr. Meqsud SELİM                            | Assoc. Prof. Meqsud SELİM                      |
| Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)         | Northwest University for Nationalities (China) |
| Doç. Dr. Mesut GÜN                               | Assoc. Prof. Mesut GÜN                         |
| Mersin Üniversitesi (Türkiye)                    | Mersin University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Mesut KULELİ                            | Doç. Dr. Mesut KULELİ                          |
| Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)    | Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Murad KARADUMAN                         | Assoc. Prof. Murad KARADUMAN                   |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                   | Akdeniz University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Murat ELMALI                            | Assoc. Prof. Murat ELMALI                      |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ                            | Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ                      |
| Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                 | Kapadokya University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Murat ŞENGÖL                            | Assoc. Prof. Murat ŞENGÖL                      |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)  |
| Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI                    | Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI              |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Karadeniz Teknik University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Mutlu DEVECİ                            | Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ                      |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                     | Fırat University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK                        | Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK                  |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                   | Erciyes University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Necdet NEYDİM                           | Assoc. Prof. Necdet NEYDİM                     |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Necdet TOZLU                            | Assoc. Prof. Necdet TOZLU                      |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)  | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)   |
| Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ                        | Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ                  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Yıldız Teknik University (Turkey)              |

|  |   |
|--|---|
| Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAG<br>İğdır Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAG<br>İğdır University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Neval AKÇA BERK<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK<br>Çukurova University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Nevin AKKAYA<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Nevin AKKAYA<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Nilüfer İLHAN<br>Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)          | Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN<br>Yozgat Bozok University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)  | Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)  |
| Doç. Dr. Nurşat BİÇER<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)         | Assoc. Prof. Nurşat BİÇER<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Osman ÜNLÜ<br>Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)   | Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ<br>Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Özgür AY<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Özgür AY<br>Uşak University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Özlem KASAP<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Özlem KASAP<br>Hacettepe University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Petru GOLBAN<br>Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Petru GOLBAN<br>Namık Kemal University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Raif İVECAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Assoc. Prof. Raif İVECAN<br>Kırklareli University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Reyhan ÇELİK<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                | Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK<br>Akdeniz University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Ruzana DOLEVA<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA<br>Düzce University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Sadi GEDİK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey) |
| Doç. Dr. Salih İNCİ<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Salih İNCİ<br>Kırklareli University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR<br>Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)        | Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR<br>Girne American University (GRNC)       |
| Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)                                     | Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)                                      |
| Doç. Dr. Seda ARIKAN<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Seda ARIKAN<br>Fırat Universty (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Selim EMİROĞLU<br>İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)       | Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU<br>İstanbul Aydın University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ<br>Kırklareli University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)           | Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA<br>Düzce University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Suzan KAVANOZ<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)         | Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ<br>Yıldız Technical University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA   | Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA  |

|   |  |
|---|--|
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                  | Ardahan University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Tatiana GOLBAN                         | Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN                  |
| Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)              | Namık Kemal University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Turgay ANAR                            | Assoc. Prof. Turgay ANAR                     |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Ümit AKIN                              | Assoc. Prof. Ümit AKIN                       |
| Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)   | Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)   |
| Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ                  | Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ           |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK                    | Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK             |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)        | Necmettin Erbakan University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Yakup YILMAZ                           | Assoc. Prof. Yakup YILMAZ                    |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ             | Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ      |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Yasemin BAKİ                           | Assoc. Prof. Yasemin BAKİ                    |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)     | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Yunus KAPLAN                           | Assoc. Prof. Yunus KAPLAN                    |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)      | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Yusuf AVCI                             | Assoc. Prof. Yusuf AVCI                      |
| Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Çanakkale 18 Mart University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Yusuf POLAT                            | Assoc. Prof. Yusuf POLAT                     |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                | Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)             |
| Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN                        | Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN                 |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Zulfıya ŞAHİN                          | Assoc. Prof. Zulfıya ŞAHİN                   |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                   | Ankara University (Turkey)                   |
| Dr. Abdülkerim ASILSOY                          | Dr. Abdülkerim ASILSOY                       |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Abdulhakim TUĞLUK                           | Dr. Abdulhakim TUĞLUK                        |
| İğdır Üniversitesi (Türkiye)                    | İğdır University (Turkey)                    |
| Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK                           | Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK                        |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                     | Ordu University (Turkey)                     |
| Dr. Abdulkadir HAMARAT                          | Dr. Abdulkadir HAMARAT                       |
| Munzur Üniversitesi (Türkiye)                   | Munzur University (Turkey)                   |
| Dr. Abdullah UÇAR                               | Dr. Abdullah UÇAR                            |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                  | Aksaray University (Turkey)                  |
| Dr. Abdulkadir ÜNAL                             | Dr. Abdulkadir ÜNAL                          |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye) | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey) |
| Dr. Abdullah YILDIRIM                           | Dr. Abdullah YILDIRIM                        |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR                       | Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR                    |
| Maltepe Üniversitesi (Türkiye)                  | Maltepe University (Turkey)                  |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Adem CAN                                       | Dr. Adem CAN                                    |
| Erzincan Üniversitesi (Türkiye)                    | Erzincan University (Turkey)                    |
| Dr. Abidin KARASU                                  | Dr. Abidin KARASU                               |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Medeniyet University (Turkey)          |
| Dr. Adnan UZUN                                     | Dr. Adnan UZUN                                  |
| Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)      | Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)      |
| Dr. Ahmad OMAR                                     | Dr. Ahmad OMAR                                  |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)              | İstanbul Aydın University (Turkey)              |
| Dr. Ahmed ALDYAB                                   | Dr. Ahmed ALDYAB                                |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)     | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)     |
| Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ                            | Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ                         |
| Bağdat Üniversitesi (Irak)                         | Baghdad University (Iraq)                       |
| Dr. Ahmet AKGÜL                                    | Dr. Ahmet AKGÜL                                 |
| Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye) | Isparta University of Applied Sciences (Turkey) |
| Dr. Ahmet AYCAN                                    | Dr. Ahmet AYCAN                                 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)               | Ondokuz Mayıs University (Turkey)               |
| Dr. Ahmet BAŞKAN                                   | Dr. Ahmet BAŞKAN                                |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                       | Dicle University (Turkey)                       |
| Dr. Ahmet DEMİREL                                  | Dr. Ahmet DEMİREL                               |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)   |
| Dr. Ahmet GÖGERCİN                                 | Dr. Ahmet GÖGERCİN                              |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                      | Selçuk University (Turkey)                      |
| Dr. Ahmet Hamdi CAN                                | Dr. Ahmet Hamdi CAN                             |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)       | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)       |
| Dr. Ahmet İSPARTA                                  | Dr. Ahmet İSPARTA                               |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | İstanbul University (Turkey)                    |
| Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR                             | Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR                          |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                     | Kocaeli University (Turkey)                     |
| Dr. Ahmet KARA                                     | Dr. Ahmet KARA                                  |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                       | Dicle University (Turkey)                       |
| Dr. Ahmet KARABULUT                                | Dr. Ahmet KARABULUT                             |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)          | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)          |
| Dr. Ahmet KARAKUŞ                                  | Dr. Ahmet KARAKUŞ                               |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                     | Atatürk University (Turkey)                     |
| Dr. Ahmet KARAMAN (Türkiye)                        | Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)                      |
| Dr. Ahmet KAYASANDIK                               | Dr. Ahmet KAYASANDIK                            |
| Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)                | Abdullah Gül University (Turkey)                |
| Dr. Ahmet KAYINTU                                  | Dr. Ahmet KAYINTU                               |
| Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                      | Bingöl University (Turkey)                      |
| Dr. Ahmet MEYDAN                                   | Dr. Ahmet MEYDAN                                |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)                      | Yalova University (Turkey)                      |
| Dr. Ahmet NAİR                                     | Dr. Ahmet NAİR                                  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                  | Kırklareli University (Turkey)                  |

|  |  |
|--|--|
| Dr. Ahmet ÖZDİNÇ   | Dr. Ahmet ÖZDİNÇ   |
| Sağlık Bakanlığı (Türkiye)                                       | Ministry of Health (Turkey)                                      |
| Dr. Ahmet ÖZKAN  | Dr. Ahmet ÖZKAN  |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                           |
| Dr. Ahmet USLU   | Dr. Ahmet USLU   |
| Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)                        | Kütahya Dumlupınar University (Turkey)                           |
| Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN   | Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN   |
| Başkent Üniversitesi (Türkiye)                                   | Başkent University (Turkey)                                      |
| Dr. Ahmet YEŞİL  | Dr. Ahmet YEŞİL  |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Sakarya University (Turkey)                                      |
| Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER                                       | Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER                                       |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Akram NEJABATİ   | Dr. Akram NEJABATI   |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                           |
| Dr. Alena DHAHİ  | Dr. Alena DHAHİ  |
| Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                         | Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)                            |
| Dr. Alev ÖNDER   | Dr. Alev ÖNDER   |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Alev YEMENİCİ  | Dr. Alev YEMENİCİ  |
| Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Çankaya University (Turkey)                                      |
| Dr. Ali ALTUN  | Dr. Ali ALTUN  |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)                      | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)                         |
| Dr. Ali İhsan YAPICI   | Dr. Ali İhsan YAPICI   |
| Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)                            | Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)                             |
| Dr. Ali KARAKAŞ  | Dr. Ali KARAKAŞ  |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)                  | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)                     |
| Dr. Ali Kemal ŞAŞ  | Dr. Ali Kemal ŞAŞ  |
| Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)                        | Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)                           |
| Dr. Ali TÖLÜ   | Dr. Ali TÖLÜ   |
| İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)                            | İstanbul Şehir University (Turkey)                               |
| Dr. Ali YAĞLI  | Dr. Ali YAĞLI  |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                             | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                                |
| Dr. Ali YİĞİT  | Dr. Ali YİĞİT  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Alparslan OYMAK  | Dr. Alparslan OYMAK  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                             | Yıldız Technical University (Turkey)                             |
| Dr. Alper GÜNAYDIN   | Dr. Alper GÜNAYDIN   |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                            | Afyon Kocatepe University (Turkey)                               |
| Dr. Alper KELEŞ  | Dr. Alper KELEŞ  |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Sakarya University (Turkey)                                      |
| Dr. Alper TULGAR   | Dr. Alper TULGAR   |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                                   | Atatürk University (Turkey)                                      |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Dr. Alize CAN RENÇBERLER<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Alize CAN RENÇBERLER<br>Trakya University (Turkey)  |
| Dr. Amjad ALSYOUF<br>Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)                           | Dr. Amjad ALSYOUF<br>Al-Balqa Applied University (Jordan)                                       |
| Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH<br>Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu) | Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH<br>Rostov State University of Economics (Russian Federation) |
| Dr. Anıl ÇELİK<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                      | Dr. Anıl ÇELİK<br>Bartın University (Turkey)  |
| Dr. Anna Lia ERGUN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Anna Lia ERGUN<br>Yıldız Teknik University (Turkey)   |
| Dr. Antonella ELİA<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Antonella ELİA<br>Yıldız Technical University (Turkey)                                      |
| Dr. Antonio Hans DI LEGAMI<br>Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)            | Dr. Antonio Hans DI LEGAMI<br>Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)                        |
| Dr. Arzu EKOÇ<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Arzu EKOÇ<br>Yıldız Technical University (Turkey)   |
| Dr. Asiye ÖZTÜRK<br>Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Asiye ÖZTÜRK<br>Middle East Technical University (Turkey)                                   |
| Dr. Ash ARABOĞLU<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                    | Dr. Ash ARABOĞLU<br>Trakya University (Turkey)  |
| Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU<br>Marmara University (Turkey)  |
| Dr. Ash SELCEN ASLAN<br>Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Ash SELCEN ASLAN<br>Manisa Celal Bayar University (Turkey)                                  |
| Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR<br>Düzce University (Turkey)  |
| Dr. Ash ZENGİN<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                                    | Dr. Ash ZENGİN<br>İstanbul University (Turkey)  |
| Dr. Atilla DİLEKÇİ<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Atilla DİLEKÇİ<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                               |
| Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                                  |
| Dr. Ayhan CAN<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                       | Dr. Ayhan CAN<br>Bartın University (Turkey)   |
| Dr. Aykut HALDAN<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                    | Dr. Aykut HALDAN<br>Trakya University (Turkey)  |
| Dr. Ayla AKIN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                   | Dr. Ayla AKIN<br>Kırklareli University (Turkey)   |
| Dr. Ayşe ADIYAMAN<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                   | Dr. Ayşe ADIYAMAN<br>Bartın University (Turkey)   |
| Dr. Ayşe DEMİR<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                                   | Dr. Ayşe DEMİR<br>Pamukkale University (Turkey)   |
| Dr. Ayşegül ERGİŞİ   | Dr. Ayşegül ERGİŞİ  |

|   |  |
|---|--|
| Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Yeditepe University (Turkey)                 |
| Dr. Ayşe Duygu YAVUZ                            | Dr. Ayşe Duygu YAVUZ                         |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                    | Doğuş University (Turkey)                    |
| Dr. Ayşe Işık AKDAĞ                             | Dr. Ayşe Işık AKDAĞ                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Ayşe KIZILDAĞ                               | Dr. Ayşe KIZILDAĞ                            |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                  | Aksaray University (Turkey)                  |
| Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN                        | Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN                     |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Aydın University (Turkey)           |
| Dr. Ayşe ÖZKAN                                  | Dr. Ayşe ÖZKAN                               |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ                        | Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ                     |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Ayşe ŞEKER                                  | Dr. Ayşe ŞEKER                               |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ                           | Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ                        |
| MEB (Türkiye)                                   | MNE (Turkey)                                 |
| Dr. Ayza VARDAR                                 | Dr. Ayza VARDAR                              |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Aziz ŞEKER                                  | Dr. Aziz ŞEKER                               |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                   | Amasya University (Turkey)                   |
| Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ                   | Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI                |
| Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)             | Ekiti State University (Nigeria)             |
| Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR                         | Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR                      |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) |
| Dr. Bahattin ÇATMA                              | Dr. Bahattin ÇATMA                           |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Bahattin ŞİMŞEK                             | Dr. Bahattin ŞİMŞEK                          |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Atatürk University (Turkey)                  |
| Dr. Bahtiyar BAŐŐİ                              | Dr. Bahtiyar BAŐŐİ                           |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Banu ANTAKYALI                              | Dr. Banu ANTAKYALI                           |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                 | Çukurova University (Turkey)                 |
| Dr. Banu TELLİOĞLU                              | Dr. Banu TELLİOĞLU                           |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Barış AĞIR                                  | Dr. Barış AĞIR                               |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)      | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)      |
| Dr. Barış AYDIN                                 | Dr. Barış AYDIN                              |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                | Hacettepe University (Turkey)                |
| Dr. Bayram ARICI                                | Dr. Bayram ARICI                             |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)            | Muş Alparslan University (Turkey)            |
| Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)                       | Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)                    |
| Dr. Bedri ÖZÇELİK                               | Dr. Bedri ÖZÇELİK                            |

|   |  |
|---|--|
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)            | Kırıkkale University (Turkey)            |
| Dr. Bekir GÖKÇE                             | Dr. Bekir GÖKÇE                          |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye) | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey) |
| Dr. Bekir SARIKAYA                          | Dr. Bekir SARIKAYA                       |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)       | Afyon Kocatepe University (Turkey)       |
| Dr. Bekir Şakir KONYALI                     | Dr. Bekir Şakir KONYALI                  |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)        | Ondokuz Mayıs University (Turkey)        |
| Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU                   | Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU                |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)             | Çukurova University (Turkey)             |
| Dr. Belde AKA                               | Dr. Belde AKA                            |
| Çağ Üniversitesi (Türkiye)                  | Çağ University (Turkey)                  |
| Dr. Belgin BAĞIRLAR                         | Dr. Belgin BAĞIRLAR                      |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye) | Aydın Adnan Menderes University (Turkey) |
| Dr. Berker KESKİN                           | Dr. Berker KESKİN                        |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | İstanbul University (Turkey)             |
| Dr. Berna SEVİNDİK                          | Dr. Berna SEVİNDİK                       |
| İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)      | İstanbul Kültür University (Turkey)      |
| Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)                 | Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)               |
| Dr. Betül ÖZCAN DOST                        | Dr. Betül ÖZCAN DOST                     |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)        | Ondokuz Mayıs University (Turkey)        |
| Dr. Betül BAYRAKTAR                         | Dr. Betül BAYRAKTAR                      |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)     | Karadeniz Technical University (Turkey)  |
| Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ                       | Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ                    |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)   | Manisa Celal Bayar University (Turkey)   |
| Dr. Betül ERTEK                             | Dr. Betül ERTEK                          |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)              | Marmara University (Turkey)              |
| Dr. Beytullah KARAGÖZ                       | Dr. Beytullah KARAGÖZ                    |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)  | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)  |
| Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL                   | Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL                |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)              | Marmara University (Turkey)              |
| Dr. Bilal ALPAYDIN                          | Dr. Bilal ALPAYDIN                       |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | İstanbul University (Turkey)             |
| Dr. Bilge METİN TEKİN                       | Dr. Bilge METİN TEKİN                    |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)               | Ankara University (Turkey)               |
| Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ                       | Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ                    |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)             | Çukurova University (Turkey)             |
| Dr. Bilge KAYA YİĞİT                        | Dr. Bilge KAYA YİĞİT                     |
| Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)   | Abant İzzet Baysal University (Turkey)   |
| Dr. Birol BULUT                             | Dr. Birol BULUT                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)           | Kırklareli University (Turkey)           |
| Dr. Bircan EYÜP                             | Dr. Bircan EYÜP                          |
| Trabzon Üniversitesi (Türkiye)              | Trabzon University (Turkey)              |
| Dr. Bora GÜRDAŞ                             | Dr. Bora GÜRDAŞ                          |



|  |  |
|--|--|
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                        |
| Dr. Bora BAYRAM                                  | Dr. Bora BAYRAM                                      |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)  | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)         |
| Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI                      | Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | Istanbul University (Turkey)                         |
| Dr. Burak ÇAVUŞ                                  | Dr. Burak ÇAVUŞ                                      |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)       | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)              |
| Dr. Burak ÖZSÖZ                                  | Dr. Burak ÖZSÖZ                                      |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                          |
| Dr. Burcu AYDIN                                  | Dr. Burcu AYDIN                                      |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)      | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)             |
| Dr. Burcu GÜRSEL                                 | Dr. Burcu GÜRSEL                                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN                        | Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN                            |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                  | Boğaziçi University (Turkey)                         |
| Dr. Burcu ÖZTÜRK                                 | Dr. Burcu ÖZTÜRK                                     |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                 | Kastamonu University (Turkey)                        |
| Dr. Burcu TAŞKIN                                 | Dr. Burcu TAŞKIN                                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Burcu TEKİN                                  | Dr. Burcu TEKİN                                      |
| TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | TOBB University of Economics and Technology (Turkey) |
| Dr. Burcu TÜRKMEN                                | Dr. Burcu TÜRKMEN                                    |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)   | Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)          |
| Dr. Burcu ÜNAL                                   | Dr. Burcu ÜNAL                                       |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Yıldız Technical University (Turkey)                 |
| Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN                           | Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN                               |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)       | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)              |
| Dr. Bülent AKAT                                  | Dr. Bülent AKAT                                      |
| Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                   | Çankaya University (Turkey)                          |
| Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR                           | Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR                               |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                         |
| Dr. Bünyamin TAŞ                                 | Dr. Bünyamin TAŞ                                     |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                   | Aksaray University (Turkey)                          |
| Dr. Cafer ÇARKIT                                 | Dr. Cafer ÇARKIT                                     |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                 | Gaziantep University (Turkey)                        |
| Dr. Canan PAŞALIOĞLU                             | Dr. Canan PAŞALIOĞLU                                 |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)        |
| Dr. Can ŞAHİN                                    | Dr. Can ŞAHİN  |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)  | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)         |
| Dr. Caner ÇETİNER                                | Dr. Caner ÇETİNER                                    |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırıkkale University (Turkey)                        |
| Dr. Caner SOLAK                                  | Dr. Caner SOLAK                                      |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Erzurum Teknik University (Turkey)                   |

|  |  |
|--|--|
| Dr. Carl Jeffrey BOON                          | Dr. Carl Jeffrey BOON                        |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)             | Dokuz Eylül University (Turkey)              |
| Dr. Cenk AÇIKGÖZ                               | Dr. Cenk AÇIKGÖZ                             |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)  |
| Dr. Cenk TAN                                   | Dr. Cenk TAN                                 |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)               | Pamukkale University (Turkey)                |
| Dr. Ceren IŞIKLI                               | Dr. Ceren IŞIKLI                             |
| Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye) | Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey) |
| Dr. Ceren SELVİ                                | Dr. Ceren SELVİ                              |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)  |
| Dr. Cevdet AVCI                                | Dr. Cevdet AVCI                              |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)               | Gaziantep University (Turkey)                |
| Dr. Ceyda ADIYAMAN                             | Dr. Ceyda ADIYAMAN                           |
| Dr. Ceyda ELGÜL                                | Dr. Ceyda ELGÜL                              |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                | Boğaziçi University (Turkey)                 |
| Dr. Ceyda YALÇIN                               | Dr. Ceyda YALÇIN                             |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)           | Ondokuz Mayıs University (Turkey)            |
| Dr. Ceyhun YÜKSELİR                            | Dr. Ceyhun YÜKSELİR                          |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)     | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)      |
| Dr. Cihan ALAN                                 | Dr. Cihan ALAN                               |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               | Hacettepe University (Turkey)                |
| Dr. Cihan TUNCER                               | Dr. Cihan TUNCER                             |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                 | Ardahan University (Turkey)                  |
| (Dr. Cihat Burak KORKMAZ                       | Dr. Cihat Burak KORKMAZ                      |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)  |
| Dr. Cihat ATAR                                 | Dr. Cihat ATAR                               |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                 | Sakarya University (Turkey)                  |
| Dr. Coşkun DOĞAN                               | Dr. Coşkun DOĞAN                             |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                   |
| Dr. Cristiano BEDIN                            | Dr. Cristiano BEDIN                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Cüneyt DEMİR                               | Dr. Cüneyt DEMİR                             |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                   | Siirt University (Turkey)                    |
| Dr. Çağlar DEMİR                               | Dr. Çağlar DEMİR                             |
| Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)               | Balıkesir University (Turkey)                |
| Dr. Çağrı EROĞLU                               | Dr. Çağrı EROĞLU                             |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                  | Ankara University (Turkey)                   |
| Dr. Çelik EKMEKÇİ                              | Dr. Çelik EKMEKÇİ                            |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                  | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Çetin ARSLAN                               | Dr. Çetin ARSLAN                             |
| Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)               | Ministry of National Education (Turkey)      |
| Dr. Çetin KASKA                                | Dr. Çetin KASKA                              |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                 |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Çiğdem KARATEPE                                | Dr. Çiğdem KARATEPE                                     |
| Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                      | Uludağ University (Turkey)                              |
| Dr. Çınara RZAYEVA                                 | Dr. Çınara RZAYEVA                                      |
| Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)   | Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)    |
| Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)            | r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)                  |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                       | Düzce University (Turkey)                               |
| Dr. Deniz DEMİRKAN                                 | Dr. Deniz DEMİRKAN                                      |
| Mersin Üniversitesi (Türkiye)                      | Mersin University (Turkey)                              |
| Dr. Deniz GÜNER                                    | Dr. Deniz GÜNER   |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                  | Kırklareli University (Turkey)                          |
| Dr. Deniz KURMEL                                   | Dr. Deniz KURMEL  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)               | Yıldız Technical University (Turkey)                    |
| Dr. Derya KARACA                                   | Dr. Derya KARACA  |
| İğdır Üniversitesi (Türkiye)                       | İğdır University (Turkey)                               |
| Dr. Derya KILIÇKAYA                                | Dr. Derya KILIÇKAYA                                     |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                     | Kocaeli University (Turkey)                             |
| Dr. Derya OĞUZ                                     | Dr. Derya OĞUZ  |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                     | Marmara University (Turkey)                             |
| Dr. Derya TUZCU EKEN                               | Dr. Derya TUZCU EKEN                                    |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                  | Kırklareli University (Turkey)                          |
| Dr. Devrim Çetin GÜVEN                             | Dr. Devrim Çetin GÜVEN                                  |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                 | Dokuz Eylül University (Turkey)                         |
| Dr. Dilber ZEYTİNKAYA                              | Dr. Dilber ZEYTİNKAYA                                   |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                     | Marmara University (Turkey)                             |
| Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA                              | Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA                                   |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)               | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                       |
| Dr. Dilek HERKMEN                                  | Dr. Dilek HERKMEN                                       |
| Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)  | Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)               |
| Dr. Dilek MAKTAL CANKO                             | Dr. Dilek MAKTAL CANKO                                  |
| Ege Üniversitesi (Türkiye)                         | Ege University (Turkey)                                 |
| Dr. Dilek MOĞULBAY                                 | Dr. Dilek MOĞULBAY                                      |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)            | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)                    |
| Dr. Dimitris ZEPPUS                                | Dr. Dimitris ZEPPUS                                     |
| Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan) | National and Kapodistrian University Of Athens (Greece) |
| Dr. Dinçer APAYDIN                                 | Dr. Dinçer APAYDIN                                      |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                        | Gazi University (Turkey)                                |
| Dr. Döne ARSLAN                                    | Dr. Döne ARSLAN   |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                   | Kastamonu University (Turkey)                           |
| Dr. Dursun ŞAHİN                                   | Dr. Dursun ŞAHİN  |
| Giresun Üniversitesi (Türkiye)                     | Giresun University (Turkey)                             |
| Dr. Duygu AK BAŞOĞUL                               | Dr. Duygu AK BAŞOĞUL                                    |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | İstanbul University (Turkey)                            |
| Dr. Duygu ALTINOLUK                                | Dr. Duygu ALTINOLUK                                     |

|   |  |
|---|--|
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                           | Kilis 7 Aralık University (Turkey)                               |
| Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU                                     | Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU                                      |
| Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR  | Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR   |
| Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                                | Cappadocia University (Turkey)                                   |
| Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)                                      | Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)  |
| Dr. Duygu SERDAROĞLU  | Dr. Duygu SERDAROĞLU   |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)                                   | Atılım University (Turkey)                                       |
| Dr. Ebru BALAMİR  | Dr. Ebru BALAMİR   |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                                   | Ankara University (Turkey)                                       |
| Dr. Ebru GÜVENEN  | Dr. Ebru GÜVENEN   |
| Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)                             | Yozgat Bozok University (Turkey)                                 |
| Dr. Ebubekir BOZOVALI   | Dr. Ebubekir BOZOVALI  |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                                  | Atatürk University (Turkey)                                      |
| Dr. Ebubekir ERASLAN  | Dr. Ebubekir ERASLAN   |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)                       | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)                           |
| Dr. Eda H. TAN METREŞ   | Dr. Eda H. TAN METREŞ  |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                                  | Akdeniz University (Turkey)                                      |
| Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK  | Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK   |
| KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)                              | KTO Karatay University (Turkey)                                  |
| Dr. Eda TOK   | Dr. Eda TOK  |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                                    | Düzce University (Turkey)  |
| Dr. Eleonora FRAGAI   | Dr. Eleonora FRAGAI  |
| Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)                     | Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)                       |
| Dr. Elif AKTÜRK   | Dr. Elif AKTÜRK  |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)                         | Süleyman Demirel University (Turkey)                             |
| Dr. Elif AYAN NİZAM   | Dr. Elif AYAN NİZAM  |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                                    | Hitit University (Turkey)  |
| Dr. Elif BAŞ  | Dr. Elif BAŞ   |
| Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)                               | Bahçeşehir University (Turkey)                                   |
| Dr. Elif ERMAĞAN  | Dr. Elif ERMAĞAN   |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                           |
| Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN   | Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN  |
| Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)                                | Gümüşhane University (Turkey)                                    |
| Dr. Elif İLHAN  | Dr. Elif İLHAN   |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)                  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)                      |
| Dr. Elif KIR CULLEN   | Dr. Elif KIR CULLEN  |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                           |
| Dr. Elif TABAK AVCI   | Dr. Elif TABAK AVCI  |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)                         | Middle East Technical University (Turkey)                        |
| Dr. Elif KEMALOĞLU-ER   | Dr. Elif KEMALOĞLU-ER  |
| Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science And Technology University (Turkey) |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Elif PALIÇKO<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Elif PALIÇKO<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)   |
| Dr. Emin CENGİZ<br>Şırnak Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Emin CENGİZ<br>Şırnak University (Turkey)                     |
| Dr. Emine AYAN<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Emine AYAN<br>Çukurova University (Turkey)                    |
| Dr. Emine ÇAKIR<br>Ordu Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Emine ÇAKIR<br>Ordu University (Turkey)                       |
| Dr. Emine GÜLER (Türkiye)  | Dr. Emine GÜLER (Turkey)  |
| Dr. Embie KYAZIMOVA<br>Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)              | Dr. Embie KYAZIMOVA<br>Shumen University (Bulgaria)               |
| Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR<br>Akdeniz University (Turkey)          |
| Dr. Emine KURT<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Emine KURT<br>Çukurova University (Turkey)                    |
| Dr. Emine SONAL<br>Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Emine SONAL<br>Girne American University (Turkey)             |
| Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)   | Dr. Emrah ATASOY (Turkey)   |
| Dr. Emrah BİLGİN<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Emrah BİLGİN<br>Ardahan University (Turkey)                   |
| Dr. Emrah DOLGUNSÖZ<br>Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Emrah DOLGUNSÖZ<br>Bayburt University (Turkey)                |
| Dr. Emrah ERİŞ<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Emrah ERİŞ<br>Siirt University (Turkey)                       |
| Dr. Emrah GÖRGÜLÜ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Emrah GÖRGÜLÜ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey) |
| Dr. Emre Eren ALKAN<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Emre Eren ALKAN<br>Ege University (Turkey)                    |
| Dr. Emre VURAL<br>Amasya Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Emre VURAL<br>Amasya University (Turkey)                      |
| Dr. Emrullah YAKUT<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Emrullah YAKUT<br>Mardin Artuklu University (Turkey)          |
| Dr. Enes BAL<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Enes BAL<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)             |
| Dr. Enes YAŞAR<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Enes YAŞAR<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)      |
| Dr. Enes YILDIZ<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Enes YILDIZ<br>Çukurova University (Turkey)                   |
| Dr. Engin ÇAĞMAN<br>Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Engin ÇAĞMAN<br>Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)    |
| Dr. Engin MEYDAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Engin MEYDAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)    |
| Dr. Ensar ALEMDAR  | Dr. Ensar ALEMDAR   |

|   |  |
|---|--|
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                               | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Ercan KAÇMAZ  | Dr. Ercan KAÇMAZ   |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)                | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)                    |
| Dr. Erdal AYDOĞMUŞ  | Dr. Erdal AYDOĞMUŞ   |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                                  | Ardahan University (Turkey)                                      |
| Dr. Erdal YILDIRIM  | Dr. Erdal YILDIRIM   |
| Kartal Belediye Tiyatrosu                                       | Kartal Belediye Tiyatrosu  |
| Dr. Erdem AKBAŞ   | Dr. Erdem AKBAŞ  |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                                  | Erciyes University (Turkey)                                      |
| Dr. Erdem AYYILDIZ  | Dr. Erdem AYYILDIZ   |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)                     | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)                         |
| Dr. Erdem KOÇ   | Dr. Erdem KOÇ  |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)                           | İstanbul Aydın University (Turkey)                               |
| Dr. Erdem SARIKAYA  | Dr. Erdem SARIKAYA   |
| Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)                             | Yozgat Bozok University (Turkey)                                 |
| Dr. Erdoğan DOĞRU   | Dr. Erdoğan DOĞRU  |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                  | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                      |
| Dr. Erdoğan TAŞTAN  | Dr. Erdoğan TAŞTAN   |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                                  | Marmara University (Turkey)                                      |
| Dr. Erhan AKTAŞ   | Dr. Erhan AKTAŞ  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                               | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Erhan ÇAPOĞLU   | Dr. Erhan ÇAPOĞLU  |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Amasya University (Turkey)                                       |
| Dr. Erhan YEŞİLYURT   | Dr. Erhan YEŞİLYURT  |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)                  | Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)                      |
| Dr. Erkan AYDIN   | Dr. Erkan AYDIN  |
| MEB (Türkiye)   | MNE (Turkey)   |
| Dr. Erkan KALAYCI   | Dr. Erkan KALAYCI  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                               | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Erol KUYMA  | Dr. Erol KUYMA   |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                                    | Hitit University (Turkey)  |
| Dr. Ersin ÇETİNKAYA   | Dr. Ersin ÇETİNKAYA  |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)                       | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)                           |
| Dr. Ertuğrul AYDIN  | Dr. Ertuğrul AYDIN   |
| Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                             | Eastern Mediterranean University (Turkey)                        |
| Dr. Esat CAN (Türkiye)  | Dr. Esat CAN (Turkey)  |
| Dr. Eser ORDEM  | Dr. Eser ORDEM   |
| Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)                                   | Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)                                     |
| Dr. Esin EREN SOYSAL  | Dr. Esin EREN SOYSAL   |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                        |
| Dr. Esin KUMLU  | Dr. Esin KUMLU   |

|  |   |
|--|---|
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Dr. Esin ÖZER                                    | Dr. Esin ÖZER                                 |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)      | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)      |
| Dr. Esra ALMAS                                   | Dr. Esra ALMAS                                |
| İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Şehir University (Turkey)            |
| Dr. Esra Başak AYDINALP                          | Dr. Esra Başak AYDINALP                       |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)  | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)  |
| Dr. Esra OZKAYA                                  | Dr. Esra OZKAYA                               |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Esra SAZYEK                                  | Dr. Esra SAZYEK                               |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                   | Kocaeli University (Turkey)                   |
| Dr. Esra TARHAN                                  | Dr. Esra TARHAN                               |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                  | Çukurova University (Turkey)                  |
| Dr. Esra ULUŞAHİN                                | Dr. Esra ULUŞAHİN                             |
| Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)   |
| Dr. Eun Kyung JEONG                              | Dr. Eun Kyung JEONG                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Evren BARUT                                  | Dr. Evren BARUT                               |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                    | Bartın University (Turkey)                    |
| Dr. Ezgi GAGA                                    | Dr. Ezgi GAGA                                 |
| Atlas Üniversitesi (Türkiye)                     | Atlas University (Turkey)                     |
| Dr. Faik ÖMÜR                                    | Dr. Faik ÖMÜR                                 |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Dr. Faruk KAYMAN                                 | Dr. Faruk KAYMAN                              |
| MEB (Türkiye)                                    | MNE (Turkey)                                  |
| Dr. Faruk KÖKOĞLU                                | Dr. Faruk KÖKOĞLU                             |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)        | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)        |
| Dr. Faruk POLATCAN                               | Dr. Faruk POLATCAN                            |
| Sinop Üniversitesi (Türkiye)                     | Sinop University (Turkey)                     |
| Dr. Fatemeh ARZJANI                              | Dr. Fatemeh ARZJANI                           |
| Tahran Üniversitesi (İran)                       | Teheran University (Iran)                     |
| Dr. Fatih CAN                                    | Dr. Fatih CAN                                 |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                    | Amasya University (Turkey)                    |
| Dr. Fatih KANA                                   | Dr. Fatih KANA                                |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)    |
| Dr. Fatih KAYA                                   | Dr. Fatih KAYA                                |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)       | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)       |
| Dr. Fatih ODUNKIRAN                              | Dr. Fatih ODUNKIRAN                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Fatih ÖZTÜRK                                 | Dr. Fatih ÖZTÜRK                              |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                     | Fırat University (Turkey)                     |
| Dr. Fatih SONA                                   | Dr. Fatih SONA                                |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)         | Çankırı Karatekin University (Turkey)         |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |  |
|---|--|
| Dr. Fatih ŞİMŞEK<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Fatih ŞİMŞEK<br>Sakarya University (Turkey)                          |
| Dr. Fatih YAPICI<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Fatih YAPICI<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)          |
| Dr. Fatma ALBAYRAK<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Fatma ALBAYRAK<br>Istanbul Medeniyet University (Turkey)             |
| Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK<br>Hitit University (Turkey)                      |
| Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Fatma KABA<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Fatma KABA<br>Pamukkale University (Turkey)                          |
| Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey) |
| Dr. Fatma KARAMAN<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Fatma KARAMAN<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)              |
| Dr. Fatma KİMSESİZ<br>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Fatma KİMSESİZ<br>Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)             |
| Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)   | Dr. Fatma KOÇ (Turkey)   |
| Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN<br>Trakya University (Turkey)                     |
| Dr. Ferdi BOZKURT<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Ferdi BOZKURT<br>Anadolu University (Turkey)                         |
| Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI<br>Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL<br>Kırklareli University (Turkey)                 |
| Dr. Ferzan ATAY<br>Hakkari Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Ferzan ATAY<br>Hakkari University (Turkey)                           |
| Dr. Feyzi ÇİMEN<br>İstinye Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Feyzi ÇİMEN<br>İstinye University (Turkey)                           |
| Dr. F. Gül KOÇSOY<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. F. Gül KOÇSOY<br>Fırat University (Turkey)                           |
| Dr. Fidan GEÇİCİ<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Fidan GEÇİCİ<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                   |
| Dr. Fikret GÜVEN<br>Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Fikret GÜVEN<br>Nişantaşı University (Turkey)                        |
| Dr. Fikri GEÇKİNLİ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Fikri GEÇKİNLİ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)       |
| Dr. Filiz FERHATOĞLU<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Filiz FERHATOĞLU<br>İstanbul University (Turkey)                     |
| Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya University (Turkey)                             |



|  |  |
|--|--|
| Dr. Fouzia ROUAGHE   | Dr. Fouzia ROUAGHE   |
| Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)          | University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)         |
| Dr. Fuat DAŞ   | Dr. Fuat DAŞ   |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                    | Bartın University (Turkey)                                       |
| Dr. Funda A. İNCİRKUŞ  | Dr. Funda A. İNCİRKUŞ  |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                    | Trakya University (Turkey)                                       |
| Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN   | Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN   |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)                            | Mardin Artuklu University (Turkey)                               |
| Dr. Funda YEŞİL  | Dr. Funda YEŞİL  |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                           |
| Dr. Gamze SABANCI UZUN   | Dr. Gamze SABANCI UZUN   |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)                            | İstanbul Aydın University (Turkey)                               |
| Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT                                       | Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT                                       |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                                   | Aksaray University (Turkey)                                      |
| Dr. Gamze ŞENTÜRK  | Dr. Gamze ŞENTÜRK  |
| Munzur Üniversitesi (Türkiye)                                    | Munzur University (Turkey)                                       |
| Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU  | Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU  |
| Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)                               | Bitlis Eren University (Turkey)                                  |
| Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ                                     | Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ                                     |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                                   | Ardahan University (Turkey)                                      |
| Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN                                      | Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN                                      |
| Erzincan Üniversitesi (Türkiye)                                  | Erzincan University (Turkey)                                     |
| Dr. Gianluca COLELLA   | Dr. Gianluca COLELLA   |
| Dalarna Üniversitesi (İsveç)                                     | Dalarna University College (Sweden)                              |
| Dr. Gizem BARRETO MARTİNS  | Dr. Gizem BARRETO MARTİNS  |
| 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                                  | 29 Mayıs University (Turkey)                                     |
| Dr. Goran Salahaddin SHUKUR                                      | Dr. Goran Salahaddin SHUKUR                                      |
| Selahaddin Üniversitesi (Irak)                                   | Salahaddin University College (Iraq)                             |
| Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL  | Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL  |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU   | Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU   |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)                                    | Atılım University (Turkey)                                       |
| Dr. Gökhan Şefik ERKURT  | Dr. Gökhan Şefik ERKURT  |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)                      | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)                         |
| Dr. Gökben GÜÇLÜ   | Dr. Gökben GÜÇLÜ   |
| İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)                            | İstanbul Atlas University (Turkey)                               |
| Dr. Gökmen KANTAR  | Dr. Gökmen KANTAR  |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)                      | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)                         |
| Dr. Gönül ERDEM NAS  | Dr. Gönül ERDEM NAS  |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                    | Bartın University (Turkey)                                       |
| Dr. Gülay KARAMAN  | Dr. Gülay KARAMAN  |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                    | Bartın University (Turkey)                                       |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Güldane Duygu SEYMEN<br>Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Güldane Duygu SEYMEN<br>Manisa Celal Bayar University (Turkey)    |
| Dr. Güler DOĞAN AVERBEK<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Güler DOĞAN AVERBEK<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)     |
| Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK<br>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK<br>Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey) |
| Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ<br>Ardahan University (Turkey)              |
| Dr. Gülnihal KKÜPELİ<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Gülnihal KKÜPELİ<br>Marmara University (Turkey)                   |
| Dr. Gülperi MEZKİT SABAN<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Gülperi MEZKİT SABAN<br>Aksaray University (Turkey)               |
| Dr. Gülru BAYRAKTAR<br>Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Gülru BAYRAKTAR<br>Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)   |
| Dr. Gülsemin HAZER<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Gülsemin HAZER<br>Sakarya University (Turkey)                     |
| Dr. Gülsüm CANLI<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Gülsüm CANLI<br>İstanbul University (Turkey)                      |
| Dr. Gülsün NAKİBOĞLU<br>İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Gülsün NAKİBOĞLU<br>İstanbul Teknik University (Turkey)           |
| Dr. Gülşah Gaye FİDAN<br>Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Gülşah Gaye FİDAN<br>Gaziantep University (Turkey)                |
| Dr. Gülşah PARLAK KALKAN<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Gülşah PARLAK KALKAN<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)        |
| Dr. Gül ŞENYAMAN<br>Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Gül ŞENYAMAN<br>Süleyman Demirel University (Turkey)              |
| Dr. Güneş SÜTCÜ<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Güneş SÜTCÜ<br>Anadolu University (Turkey)                        |
| Dr. Hadi BAK<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Hadi BAK<br>Atatürk University (Turkey)                           |
| Dr. Hakan AYDEMİR<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Hakan AYDEMİR<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)           |
| Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)      |
| Dr. Hakan SARAÇ<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Hakan SARAÇ<br>Anadolu University (Turkey)                        |
| Dr. Hakkı ÖZKAYA<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Hakkı ÖZKAYA<br>Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR<br>İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR<br>İstanbul Okan University (Turkey)      |
| Dr. Halil BATUR<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Halil BATUR<br>Dicle University (Turkey)                          |
| Dr. Halil Erdem ÇOCUK  | Dr. Halil Erdem ÇOCUK   |

|  |   |
|--|---|
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)         | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)         |
| Dr. Halil İbrahim BALKUL                             | Dr. Halil İbrahim BALKUL                          |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                       | Sakarya University (Turkey)                       |
| Dr. Halil İbrahim İSKENDER                           | Dr. Halil İbrahim İSKENDER                        |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ                           | Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ                        |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)              | Süleyman Demirel University (Turkey)              |
| Dr. Halil KÜÇÜKLER                                   | Dr. Halil KÜÇÜKLER                                |
| Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                     | Balıkesir University (Turkey)                     |
| Dr. Halime ÇAVUŞOğLU                                 | Dr. Halime ÇAVUŞOğLU                              |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)                | Erzurum Technical University (Turkey)             |
| Dr. Halis BENZER                                     | Dr. Halis BENZER                                  |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                     | Kırıkkale University (Turkey)                     |
| Dr. Halit ALKAN                                      | Dr. Halit ALKAN                                   |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)                | Mardin Artuklu University (Turkey)                |
| Dr. Halit AŞLAR                                      | Dr. Halit AŞLAR                                   |
| Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan) | Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic) |
| Dr. Haluk GÜNGÖR                                     | Dr. Haluk GÜNGÖR                                  |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                          | Gazi University (Turkey)                          |
| Dr. Hamza KOLUKISA                                   | Dr. Hamza KOLUKISA                                |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                       | Atatürk University (Turkey)                       |
| Dr. Hamza KUZUCU                                     | Dr. Hamza KUZUCU                                  |
| Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)                    | Cumhuriyet University (Turkey)                    |
| Dr. Handan BELLİ                                     | Dr. Handan BELLİ                                  |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                         | İnönü University (Turkey)                         |
| Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ                             | Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ                          |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                 | Yıldız Technical University (Turkey)              |
| Dr. Hanife ERDOğAN                                   | Dr. Hanife ERDOğAN                                |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                     | Kastamonu University (Turkey)                     |
| Dr. Hanife SARAÇ                                     | Dr. Hanife SARAÇ                                  |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Karadeniz Technical University (Turkey)           |
| Dr. Harika KARAVİN YÜCE                              | Dr. Harika KARAVİN YÜCE                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                      | İstanbul University (Turkey)                      |
| Dr. Harun BEKİR                                      | Dr. Harun BEKİR                                   |
| Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)                    | Plovdiv University (Bulgaria)                     |
| Dr. Hasan ATMACA                                     | Dr. Hasan ATMACA                                  |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)              | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)              |
| Dr. Hasan CUŞA                                       | Dr. Hasan CUŞA                                    |
| Munzur Üniversitesi (Türkiye)                        | Munzur University (Turkey)                        |
| Dr. Hasan DEMİRHAN                                   | Dr. Hasan DEMİRHAN                                |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Hasan EKİCİ                                      | Dr. Hasan EKİCİ                                   |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                       | Aksaray University (Turkey)                       |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Dr. Hasan HARMANCI                             | Dr. Hasan HARMANCI                          |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)           | Muş Alparslan University (Turkey)           |
| Dr. Hasan İSİ                                  | Dr. Hasan İSİ                               |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               | Hacettepe University (Turkey)               |
| Dr. Hasan KARACA                               | Dr. Hasan KARACA                            |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)               | Gaziantep University (Turkey)               |
| Dr. Hasan Kazım KALKAN                         | Dr. Hasan Kazım KALKAN                      |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Hasan UÇAR                                 | Dr. Hasan UÇAR                              |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. Hasene AYDIN                               | Dr. Hasene AYDIN                            |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)            | Bursa Uludağ University (Turkey)            |
| Dr. Hatice COŞKUN                              | Dr. Hatice COŞKUN                           |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)         | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)         |
| Dr. Hatice GENÇ                                | Dr. Hatice GENÇ                             |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                 | Akdeniz University (Turkey)                 |
| Dr. Hatice Kübra UYGUR                         | Dr. Hatice Kübra UYGUR                      |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)          | Mardin Artuklu University (Turkey)          |
| Dr. Hatice Övgü TÜZÜN                          | Dr. Hatice Övgü TÜZÜN                       |
| Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)              | Bahçeşehir University (Turkey)              |
| Dr. Hatice YILDIZ                              | Dr. Hatice YILDIZ                           |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey) |
| Dr. Hatice YURTTAŞ                             | Dr. Hatice YURTTAŞ                          |
| İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Şehir University (Turkey)          |
| Dr. Hava VURAL                                 | Dr. Hava VURAL                              |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                 | Erciyes University (Turkey)                 |
| Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR                      | Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR                   |
| Selahaddin Üniversitesi (Irak)                 | Selahaddin University (Iraq)                |
| Dr. Hela Haidar NAJJAR                         | Dr. Hela Haidar NAJJAR                      |
| Balamand Üniversitesi (Lübnan)                 | Balamand University (Lebanon)               |
| Dr. Hikmet UYSAL                               | Dr. Hikmet UYSAL                            |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)            | Bursa Uludağ University (Turkey)            |
| Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ                     | Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ                  |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               | Hacettepe University (Turkey)               |
| Dr. Hulusi GEÇGEL                              | Dr. Hulusi GEÇGEL                           |
| Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)       | Çanakkale 18 Mart University (Turkey)       |
| Dr. Hulusi EREN                                | Dr. Hulusi EREN                             |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)           | Muş Alparslan University (Turkey)           |
| Dr. Huri Deniz KARCI                           | Dr. Huri Deniz KARCI                        |
| Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)          | Ankara Medipol University (Turkey)          |
| Dr. Hüseyin ARSLAN                             | Dr. Hüseyin ARSLAN                          |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)                  | Yalova University (Turkey)                  |
| Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU                     | Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU                  |

|  |   |
|--|---|
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)              | Afyon Kocatepe University (Turkey)              |
| Dr. Hüseyin PARLAK                                 | Dr. Hüseyin PARLAK                              |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                     | Erciyes University (Turkey)                     |
| Dr. Hüseyin YILDIZ                                 | Dr. Hüseyin YILDIZ                              |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                        | Ordu University (Turkey)                        |
| Dr. Hüsrev AKIN                                    | Dr. Hüsrev AKIN                                 |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)    | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)    |
| Dr. Iğın AKTENER                                   | Dr. Iğın AKTENER                                |
| Yaşar Üniversitesi (Türkiye)                       | Yaşar University (Turkey)                       |
| Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA                              | Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA                           |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)     | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)     |
| Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER                              | Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER                           |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                       | Fırat University (Turkey)                       |
| Dr. İbrahim AKYOL                                  | Dr. İbrahim AKYOL                               |
| Çankırı Karatekin (Türkiye)                        | Çankırı Karatekin University (Turkey)           |
| Dr. İbrahim GÜMÜŞ                                  | Dr. İbrahim GÜMÜŞ                               |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                      | Bartın University (Turkey)                      |
| Dr. İbrahim GÜNGÖR                                 | Dr. İbrahim GÜNGÖR                              |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                 | Dokuz Eylül University (Turkey)                 |
| Dr. İbrahim KOÇ                                    | Dr. İbrahim KOÇ                                 |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                        | Ordu University (Turkey)                        |
| Dr. İclal ARSLAN                                   | Dr. İclal ARSLAN                                |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                       | Hitit University (Turkey)                       |
| Dr. İclal ŞAN                                      | Dr. İclal ŞAN                                   |
| Kto Karatay Üniversitesi (Türkiye)                 | Kto Karatay University (Turkey)                 |
| Dr. İdris SÖYLEMEZ                                 | Dr. İdris SÖYLEMEZ                              |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)   |
| Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU                                | Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU                             |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)               | Muş Alparslan University (Turkey)               |
| Dr. İlker TOSUN                                    | Dr. İlker TOSUN                                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                  | Kırklareli University (Turkey)                  |
| Dr. İlknur BAYTAR                                  | Dr. İlknur BAYTAR                               |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                   | Kastamonu University (Turkey)                   |
| Dr. İlsever RAMİ                                   | Dr. İlsever RAMİ                                |
| İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)               | İstanbul Okan University (Turkey)               |
| Dr. İlyas SUVAĞCI                                  | Dr. İlyas SUVAĞCI                               |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                       | Siirt University (Turkey)                       |
| Dr. İnan GÜMÜŞ                                     | Dr. İnan GÜMÜŞ                                  |
| Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye) | Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey) |
| Dr. İnci ARAS                                      | Dr. İnci ARAS                                   |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                     | Anadolu University (Turkey)                     |
| Dr. İnönü KORKMAZ                                  | Dr. İnönü KORKMAZ                               |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                      | Trakya University (Turkey)                      |

|   |  |
|---|--|
| Dr. İpek TAŞDEMİR<br>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. İpek TAŞDEMİR<br>Eskişehir Osmangazi University (Turkey)         |
| Dr. İrem ATASOY<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. İrem ATASOY<br>İstanbul University (Turkey)                      |
| Dr. İrem BAYRAKTAR<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. İrem BAYRAKTAR<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)              |
| Dr. İrfan Cenk YAY<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. İrfan Cenk YAY<br>İstanbul University (Turkey)                   |
| Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU<br>Karabük Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU<br>Karabük University (Turkey)                 |
| Dr. İryna DRYGA<br>Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)     | Dr. İryna DRYGA<br>National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine) |
| Dr. İsa AKPINAR<br>MEB (Türkiye)                                  | Dr. İsa AKPINAR<br>MONE (Turkey)                                     |
| Dr. İsa IŞIK<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. İsa IŞIK<br>Muş Alparslan University (Turkey)                    |
| Dr. İsmail ABALI<br>İğdır Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. İsmail ABALI<br>İğdır University (Turkey)                        |
| Dr. İsmail ÇOBAN<br>Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. İsmail ÇOBAN<br>Artvin Çoruh University (Turkey)                 |
| Dr. İsmail DEMİR<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye) | Dr. İsmail DEMİR<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)       |
| Dr. İsmail EROL<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. İsmail EROL<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)          |
| Dr. İsmail GÜNEŞ<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. İsmail GÜNEŞ<br>Aksaray University (Turkey)                      |
| Dr. İsmail YAMAN<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. İsmail YAMAN<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                |
| Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK<br>Mersin Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK<br>Mersin University (Turkey)                |
| Dr. İsmail YILDIRIM<br>Kayseri Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. İsmail YILDIRIM<br>Kayseri University (Turkey)                   |
| Dr. İsmigül CANTÜRK<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. İsmigül CANTÜRK<br>Düzce University (Turkey)                     |
| Dr. İzzet ŞEREF<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. İzzet ŞEREF<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)           |
| Dr. Jale COŞKUN<br>İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Jale COŞKUN<br>İstanbul Aydın University (Turkey)                |
| Dr. Javid ALİYEV<br>İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Javid ALİYEV<br>İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)         |
| Dr. Kadir KAPLAN<br>Dr. Kadir Vefa TEZEL<br>MEB (Türkiye)         | Dr. Kadir KAPLAN<br>Dr. Kadir Vefa TEZEL<br>MEB (Turkey)             |

|  |   |
|--|---|
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)   |
| Dr. Kadriye BOZKURT                              | Dr. Kadriye BOZKURT                           |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)        | Manisa Celal Bayar University (Turkey)        |
| Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ                        | Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ                     |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)          | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)          |
| Dr. Kamil CİVELEK                                | Dr. Kamil CİVELEK                             |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                   |
| Dr. Kamile ÇETİN                                 | Dr. Kamile ÇETİN                              |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)          | Süleyman Demirel University (Turkey)          |
| Dr. Kayhan BOZGÜN                                | Dr. Kayhan BOZGÜN                             |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                    | Amasya University (Turkey)                    |
| Dr. Kazım ÇANDIR                                 | Dr. Kazım ÇANDIR                              |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)         | Çankırı Karatekin University (Turkey)         |
| Dr. Kerim SARIGÜL                                | Dr. Kerim SARIGÜL                             |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Gazi University (Turkey)                      |
| Dr. Kevser TETİK                                 | Dr. Kevser TETİK                              |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                   | Anadolu University (Turkey)                   |
| Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ                           | Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ                        |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)   |
| Dr. Kubilay GEÇİKLİ                              | Dr. Kubilay GEÇİKLİ                           |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                   |
| Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ                            | Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ                         |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                   | Aksaray University (Turkey)                   |
| Dr. Kudret SAVAŞ                                 | Dr. Kudret SAVAŞ                              |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)            | Afyon Kocatepe University (Turkey)            |
| Dr. Kuğu TEKİN                                   | Dr. Kuğu TEKİN                                |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)                    | Atılım University (Turkey)                    |
| Dr. Kutay UZUN                                   | Dr. Kutay UZUN                                |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                    | Trakya University (Turkey)                    |
| Dr. Kübra BAYSAL                                 | Dr. Kübra BAYSAL                              |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)   |
| Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR                         | Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR                      |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)   |
| Dr. Kübra SARI SEO LECOQ                         | Dr. Kübra SARI SEO LECOQ                      |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)        |
| Dr. Kübra ÖZÇETİN                                | Dr. Kübra ÖZÇETİN                             |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                   |
| Dr. Kübra ŞENGÜL                                 | Dr. Kübra ŞENGÜL                              |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Dr. Kürşat EFE                                   | Dr. Kürşat EFE                                |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                    | Amasya University (Turkey)                    |
| Dr. Kürşad KARA                                  | Dr. Kürşad KARA                               |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                   | Bayburt University (Turkey)                   |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN<br>Bartın University (Turkey)                         |
| Dr. Latif YARDIM<br>MEB (Türkiye)   | Dr. Latif YARDIM<br>MONE (Turkey)  |
| Dr. Layal MERHY<br>Lebanese Üniversitesi (Lübnan)                               | Dr. Layal MERHY<br>Lebanese University (Lebanon)                             |
| Dr. Lena Akram KHEDER<br>Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar) | Dr. Lena Akram KHEDER<br>Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar) |
| Dr. Levent DOĞAN<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                               | Dr. Levent DOĞAN<br>Trakya University (Turkey)                               |
| Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN<br>İstanbul University (Turkey)                    |
| Dr. Lütfiye CENGİZHAN<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Lütfiye CENGİZHAN<br>Trakya University (Turkey)                          |
| Dr. Mahmud KADDUM<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Mahmud KADDUM<br>Bartın University (Turkey)                              |
| Dr. Mahmut AKAR<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Mahmut AKAR<br>Muş Alparslan University (Turkey)                         |
| Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER<br>Pamukkale University (Turkey)        |
| Dr. Mariana BUDU<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Mariana BUDU<br>İstanbul University (Turkey)                             |
| Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES<br>Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES<br>Kastamonu University (Turkey)      |
| Dr. Maşallah KIZILTAŞ<br>Bitlis MEB (Türkiye)                                   | Dr. Maşallah KIZILTAŞ<br>Bitlis MONE (Turkey)                                |
| Dr. Mehdi GENCELİ<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Mehdi GENCELİ<br>Marmara University (Turkey)                             |
| Dr. M. Halil SAĞLAM<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. M. Halil SAĞLAM<br>Siirt University (Turkey)                             |
| Dr. Memet ABUKAN<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Memet ABUKAN<br>Muş Alparslan University (Turkey)                        |
| Dr. Mehmet Akif BALKAYA<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Mehmet Akif BALKAYA<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)             |
| Dr. Mehmet AKKAYA<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Mehmet AKKAYA<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                         |
| Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU<br>İstinye Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU<br>İstinye University (Turkey)                       |
| Dr. Mehmet BAKİ<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Mehmet BAKİ<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)                  |
| Dr. Mehmet BARS<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Mehmet BARS<br>Dicle University (Turkey)                                 |
| Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI  | Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI   |



|   |  |
|---|--|
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU                     | Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU                  |
| Kafkas Üniversitesi (Türkiye)                   | Kafkas University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU                        | Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU                     |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet CİHANGİR                             | Dr. Mehmet CİHANGİR                          |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                    | Dicle University (Turkey)                    |
| Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN                          | Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN                       |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye) | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey) |
| Dr. Mehmet DOĞAN                                | Dr. Mehmet DOĞAN                             |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)             | Bursa Uludağ University (Turkey)             |
| Dr. Mehmet Emin TUĞLUK                          | Dr. Mehmet Emin TUĞLUK                       |
| Batman Üniversitesi (Türkiye)                   | Batman University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN                          | Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN                       |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)       | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)       |
| Dr. Mehmet FİDAN                                | Dr. Mehmet FİDAN                             |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                  | Aksaray University (Turkey)                  |
| Dr. Mehmet Furkan ÇELİK                         | Dr. Mehmet Furkan ÇELİK                      |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Mehmet GÜNEş                                | Dr. Mehmet GÜNEş                             |
| Harran Üniversitesi (Türkiye)                   | Harran University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet Halit ATLI                           | Dr. Mehmet Halit ATLI                        |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                    | Fırat University (Turkey)                    |
| Dr. Mehmet KAHRAMAN                             | Dr. Mehmet KAHRAMAN                          |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)        | Necmettin Erbakan University (Turkey)        |
| Dr. Mehmet Mustafa KARACA                       | Dr. Mehmet Mustafa KARACA                    |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)     | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)     |
| Dr. Mehmet ÖZBERK                               | Dr. Mehmet ÖZBERK                            |
| Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)             | Artvin Çoruh University (Turkey)             |
| Dr. Mehmet ÖZCAN                                | Dr. Mehmet ÖZCAN                             |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Mehmet SARAÇ                                | Dr. Mehmet SARAÇ                             |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)             | Bursa Uludağ University (Turkey)             |
| Dr. Mehmet TOYRAN                               | Dr. Mehmet TOYRAN                            |
| Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)           | London Education Consultancy (Great Britain) |
| Dr. Mehmet ÜNAL                                 | Dr. Mehmet ÜNAL                              |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                     | Uşak University (Turkey)                     |
| Dr. Mehmet YILDIZ                               | Dr. Mehmet YILDIZ                            |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)   | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)   |
| Dr. Melda KESER                                 | Dr. Melda KESER                              |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)     | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)     |
| Dr. Melih LEVİ                                  | Dr. Melih LEVİ                               |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                 | Boğaziçi University (Turkey)                 |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Melike SOMUNCU                              | Dr. Melike SOMUNCU                           |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                    | Siirt University (Turkey)                    |
| Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN                       | Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN                    |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                | Pamukkale University (Turkey)                |
| Dr. Menent SHUKRIEVA                            | Dr. Menent SHUKRIEVA                         |
| Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)                | Shumen University (Bulgaria)                 |
| Dr. Meriç GÜVEN                                 | Dr. Meriç GÜVEN                              |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                     | Uşak University (Turkey)                     |
| Dr. Mert ÖKSÜZ                                  | Dr. Mert ÖKSÜZ                               |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)    |
| Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)               | Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)             |
| Dr. Merve KARABULUT                             | Dr. Merve KARABULUT                          |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Atatürk University (Turkey)                  |
| Dr. Merve YORULMAZ KAHVE                        | Dr. Merve YORULMAZ KAHVE                     |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)       | Manisa Celal Bayar University (Turkey)       |
| Dr. Meryem ARSLAN                               | Dr. Meryem ARSLAN                            |
| Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)    | Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)    |
| Dr. Meryem ODABAŞI                              | Dr. Meryem ODABAŞI                           |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Atatürk University (Turkey)                  |
| Dr. Mesut GÜNENÇ                                | Dr. Mesut GÜNENÇ                             |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)     | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)     |
| Dr. Mete Yusuf USTABULUT                        | Dr. Mete Yusuf USTABULUT                     |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                  | Bayburt University (Turkey)                  |
| Dr. Metin BALPINAR                              | Dr. Metin BALPINAR                           |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) |
| Dr. Mevlüt CEYLAN                               | Dr. Mevlüt CEYLAN                            |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)   | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)   |
| Dr. Mevlüt GÜLMEZ                               | Dr. Mevlüt GÜLMEZ                            |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                  | Akdeniz University (Turkey)                  |
| Dr. Mevlüt ÖZTÜRK                               | Dr. Mevlüt ÖZTÜRK                            |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)        | Necmettin Erbakan University (Turkey)        |
| Dr. Mikail UĞUŞ                                 | Dr. Mikail UĞUŞ                              |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                  | Sakarya University (Turkey)                  |
| Dr. Mihrican ÇOLAK                              | Dr. Mihrican ÇOLAK                           |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                  | Kocaeli University (Turkey)                  |
| Dr. Mohammadreza VALİZADEH                      | Dr. Mohammadreza VALİZADEH                   |
| Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                | Cappadocia University (Turkey)               |
| Dr. Muhammed Felat AKTAN                        | Dr. Muhammed Felat AKTAN                     |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                    | Dicle University (Turkey)                    |
| Dr. Muhammed HÜKÜM                              | Dr. Muhammed HÜKÜM                           |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)           | Kilis 7 Aralık University (Turkey)           |
| Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL                      | Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL                   |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Atatürk University (Turkey)                  |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Muhammed TUNAGÜR<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Muhammed TUNAGÜR<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)          |
| Dr. Muhammed Zahit CAN<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Muhammed Zahit CAN<br>Sakarya University (Turkey)                   |
| Dr. Muhammet ATASEVER<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Muhammet ATASEVER<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)             |
| Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)           |
| Dr. Muhittin DOĞAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Muhittin DOĞAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                |
| Dr. Muhsine SEKMEN<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Muhsine SEKMEN<br>Atatürk University (Turkey)                       |
| Dr. Murad AL KAYED<br>Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)          | Dr. Murad AL KAYED<br>Al-Balqa Applied University (Jordan)              |
| Dr. Murat ALTUĞ<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Murat ALTUĞ<br>Aksaray University (Turkey)                          |
| Dr. Murat KALELİOĞLU<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Murat KALELİOĞLU<br>Mardin Artuklu University (Turkey)              |
| Dr. Murat Sami TÜRKER<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Murat Sami TÜRKER<br>Anadolu University (Turkey)                    |
| Dr. Murat TOPAL<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Murat TOPAL<br>Sakarya University (Turkey)                          |
| Dr. Murat TURNA<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Murat TURNA<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)                |
| Dr. Musa TILFARLIOĞLU<br>Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Musa TILFARLIOĞLU<br>Gümüşhane University (Turkey)                  |
| Dr. Mustafa BAL<br>TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Mustafa BAL<br>TOBB University of Economics and Technology (Turkey) |
| Dr. Mustafa CEYLAN<br>Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Mustafa CEYLAN<br>Artvin Çoruh University (Turkey)                  |
| Dr. Mustafa DİNÇ<br>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Mustafa DİNÇ<br>Çanakkale 18 Mart University (Turkey)               |
| Dr. Mustafa EMEK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Mustafa EMEK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)        |
| Dr. Mustafa KARADENİZ<br>Batman Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Mustafa KARADENİZ<br>Batman University (Turkey)                     |
| Dr. Mustafa KIRCA<br>Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Mustafa KIRCA<br>Çankaya University (Turkey)                        |
| Dr. Mustafa Levent YENER<br>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Mustafa Levent YENER<br>Çanakkale 18 Mart University (Turkey)       |
| Dr. Mustafa ORHAN<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Mustafa ORHAN<br>Hacettepe University (Turkey)                      |
| Dr. Mustafa Samet KUMANLI<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Mustafa Samet KUMANLI<br>Hacettepe University (Turkey)              |

|  |  |
|--|--|
| Dr. Mustafa Said ARSLAN<br>Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Mustafa Said ARSLAN<br>Kastamonu University (Turkey)                             |
| Dr. Mustafa Said KIYMAZ<br>Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Mustafa Said KIYMAZ<br>Adıyaman University (Turkey)                              |
| Dr. Mustafa Sarper ALAP<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Mustafa Sarper ALAP<br>Kırıkkale University (Turkey)                             |
| Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ<br>Samsun Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ<br>Samsun University (Turkey)                             |
| Dr. Mustafa UĞURLU<br>MEB (Türkiye)  | Dr. Mustafa UĞURLU<br>MONE (Turkey)  |
| Dr. Mustafa ULUTAŞ<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Mustafa ULUTAŞ<br>Uşak University (Turkey)                                       |
| Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ<br>Atatürk University (Turkey)                               |
| Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI<br>Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI<br>Dumlupınar University (Turkey)               |
| Dr. Muzaffer KILIÇ<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Muzaffer KILIÇ<br>Kırklareli University (Turkey)                                 |
| Dr. Mücahit AKKUŞ<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Mücahit AKKUŞ<br>Hitit University (Turkey)                                       |
| Dr. Müslüm YILMAZ<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Müslüm YILMAZ<br>İstanbul University (Turkey)                                    |
| Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)  | Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)   |
| Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU<br>Sakarya University (Turkey)                              |
| Dr. Naim ATABAĞSOY<br>Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Naim ATABAĞSOY<br>Çankaya University (Turkey)                                    |
| Dr. Naime ELCAN KAYNAK<br>Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Naime ELCAN KAYNAK<br>Erciyes University (Turkey)                                |
| Dr. Nazan Müge UYSAL<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Nazan Müge UYSAL<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                  |
| Dr. Nazan YILDIZ<br>Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Nazan YILDIZ<br>Karadeniz Technical University (Turkey)                          |
| Dr. Nazlı ALTUNSOY<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Nazlı ALTUNSOY<br>Kırklareli University (Turkey)                                 |
| Dr. Nazmi ALAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Nazmi ALAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                                 |
| Dr. Necla DAĞ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Necla DAĞ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)                        |
| Dr. Necmettin ÖZMEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Necmettin ÖZMEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)                  |
| Dr. Neiva De Souza BOENO<br>Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya) | Dr. Neiva De Souza BOENO<br>Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil) |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Nergiz GAHRAMANLI<br>Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Nergiz GAHRAMANLI<br>Yeditepe University (Turkey)                  |
| Dr. Neriman NACAĞ<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Neriman NACAĞ<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)          |
| Dr. Neriman Nüzket ÖZEN<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Neriman Nüzket ÖZEN<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Dr. Neslihan ALBAY<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Neslihan ALBAY<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)     |
| Dr. Neslihan Huri YİĞİT<br>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Neslihan Huri YİĞİT<br>Sivas Cumhuriyet University (Turkey)        |
| Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ<br>Anadolu University (Turkey)                  |
| Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR<br>Uludağ Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR<br>Uludağ University (Turkey)               |
| Dr. Neslihan YÜCELŞEN<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Neslihan YÜCELŞEN<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)        |
| Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Nevin METE<br>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Nevin METE<br>Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)            |
| Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR<br>Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)          | Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR<br>Shumen University (Bulgaria)          |
| Dr. Nevzat ERKAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Nevzat ERKAN<br>Kırklareli University (Turkey)                     |
| Dr. Nezire Gamze ILICAK<br>İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Nezire Gamze ILICAK<br>İstanbul Gelişim University (Turkey)        |
| Dr. Nihal KALKAN YAĞCI<br>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Nihal KALKAN YAĞCI<br>Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) |
| Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ<br>Fırat University (Turkey)                  |
| Dr. Nilgün DALKESEN<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Nilgün DALKESEN<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)          |
| Dr. Nilüfer ALİMEN<br>İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Nilüfer ALİMEN<br>İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)            |
| Dr. Nilüfer DENİSSOVA<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Nilüfer DENİSSOVA<br>Anadolu University (Turkey)                   |
| Dr. Nilüfer ÖZGÜR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Nilüfer ÖZGÜR<br>Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Nilüfer SERİN<br>Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Nilüfer SERİN<br>Trabzon University (Turkey)                       |
| Dr. Niyazi ADIGÜZEL<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Niyazi ADIGÜZEL<br>Kırklareli University (Turkey)                  |
| Dr. Nuran BALTA   | Dr. Nuran BALTA  |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |  |
|--|--|
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                         |
| Dr. Nuray DÖNMEZ                               | Dr. Nuray DÖNMEZ                                   |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                         |
| Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU                       | Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU                           |
| İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)     | İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)            |
| Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK                         | Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK                             |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                  | Selçuk University (Turkey)                         |
| Dr. Nurcan ANKAY                               | Dr. Nurcan ANKAY                                   |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)           | Muş Alparslan University(Turkey)                   |
| Dr. Nurcihan YÜRÜK                             | Dr. Nurcihan YÜRÜK                                 |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                  | Selçuk University (Turkey)                         |
| Dr. Nurdan BESLİ                               | Dr. Nurdan BESLİ                                   |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)        |
| Dr. Nurdan KABAN                               | Dr. Nurdan KABAN                                   |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                 | Atatürk University (Turkey)                        |
| Dr. Nurel CENGİZ                               | Dr. Nurel CENGİZ                                   |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               | Hacettepe University (Turkey)                      |
| Dr. Nur Emine KOÇ                              | Dr. Nur Emine KOÇ                                  |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Aydın University (Turkey)                 |
| Dr. Nurgül KARAYAZI                            | Dr. Nurgül KARAYAZI                                |
| Karabük Üniversitesi (Türkiye)                 | Karabük University (Turkey)                        |
| Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA                      | Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA                          |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)       | Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan) |
| Dr. Nurullah ŞAHİN                             | Dr. Nurullah ŞAHİN                                 |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)      | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)             |
| Dr. Nusret ERSÖZ                               | Dr. Nusret ERSÖZ                                   |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)   | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)          |
| Dr. Olena KOZAN                                | Dr. Olena KOZAN                                    |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)        |
| Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN                       | Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN                           |
| İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)    | İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)           |
| Dr. Oğuz ERGENE                                | Dr. Oğuz ERGENE                                    |
| Mersin Üniversitesi (Türkiye)                  | Mersin University (Turkey)                         |
| Dr. Oğuzhan KALKAN                             | Dr. Oğuzhan KALKAN                                 |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)          | Afyon Kocatepe University (Turkey)                 |
| Dr. Oğuz SAMUK                                 | Dr. Oğuz SAMUK                                     |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)               | Kırıkkale University (Turkey)                      |
| Dr. Olcay ÖZTUNALI                             | Dr. Olcay ÖZTUNALI                                 |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)      | İstanbul Medeniyet University (Turkey)             |
| Dr. Onur AYKAÇ                                 | Dr. Onur AYKAÇ                                     |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)   | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)          |
| Dr. Onur EKLER                                 | Dr. Onur EKLER                                     |
| Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)           | Mustafa Kemal University (Turkey)                  |

**Adres**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Dr. Onur ÖZCAN   | Dr. Onur ÖZCAN  |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                                 | Kırıkkale University (Turkey)                                     |
| Dr. Onur YILMAZ  | Dr. Onur YILMAZ   |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                                 | Hacettepe University (Turkey)                                     |
| Dr. Orhan KILIÇARSLAN  | Dr. Orhan KILIÇARSLAN   |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                                     | Düzce University (Turkey)   |
| Dr. Orçun ALPAY  | Dr. Orçun ALPAY   |
| Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)                       | Karadeniz Technical University (Turkey)                           |
| Dr. Orhan OĞUZ   | Dr. Orhan OĞUZ  |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                     | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                         |
| Dr. Orhan VAROL  | Dr. Orhan VAROL   |
| Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)                               | Yüzüncü Yıl University (Turkey)                                   |
| Dr. Orhun BÜYÜKKARCI   | Dr. Orhun BÜYÜKKARCI  |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)                            | Mardin Artuklu University (Turkey)                                |
| Dr. Orkun KOCABIYIK  | Dr. Orkun KOCABIYIK   |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                                   | Akdeniz University (Turkey)                                       |
| Dr. Osman ASLANOĞLU  | Dr. Osman ASLANOĞLU   |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                                     | Dicle University (Turkey)   |
| Dr. Osman COŞKUN   | Dr. Osman COŞKUN  |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                                   | Marmara University (Turkey)                                       |
| Dr. Osman DÜLGER   | Dr. Osman DÜLGER  |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                                     | Düzce University (Turkey)   |
| Dr. Osman KUFACI   | Dr. Osman KUFACI  |
| Sinop Üniversitesi (Türkiye)                                     | Sinop University (Turkey)   |
| Dr. Osman Kürşat YORGANCI  | Dr. Osman Kürşat YORGANCI   |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                             | Yıldız Teknik University (Turkey)                                 |
| Dr. Osman ORUÇ   | Dr. Osman ORUÇ  |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                                   | Bayburt University (Turkey)                                       |
| Dr. Osman SABUNCUOĞLU  | Dr. Osman SABUNCUOĞLU   |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)                            | İstanbul Aydın University (Turkey)                                |
| Dr. Ozan İPEK  | Dr. Ozan İPEK   |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                              | Bursa Uludağ University (Turkey)                                  |
| Dr. Ömer Faruk GÜLER   | Dr. Ömer Faruk GÜLER  |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)                        | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)                            |
| Dr. Ömer Faruk İPEK  | Dr. Ömer Faruk İPEK   |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                       |
| Dr. Ömer Gökhan ULUM   | Dr. Ömer Gökhan ULUM  |
| Mersin Üniversitesi (Türkiye)                                    | Mersin University (Turkey)  |
| Dr. Ömer KEMİKSİZ  | Dr. Ömer KEMİKSİZ   |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                    | Bartın University (Turkey)  |
| Dr. Ömer ÖZER  | Dr. Ömer ÖZER   |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Ömer YAĞMUR<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Ömer YAĞMUR<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)              |
| Dr. Ömür ERBAY<br>Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                               | Dr. Ömür ERBAY<br>Bayburt University (Turkey)                               |
| Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep University (Turkey)                           |
| Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)  | Dr. Önder YAŞAR (Turkey)  |
| Dr. Özden SAVAŞ<br>Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Özden SAVAŞ<br>Yozgat Bozok University (Turkey)                         |
| Dr. Özge CAN ARAN<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Özge CAN ARAN<br>Hacettepe University (Turkey)                          |
| Dr. Özge SÖNMEZ<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Özge SÖNMEZ<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                          |
| Dr. Özgür ŞEN BARTAN<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Özgür ŞEN BARTAN<br>Kırıkkale University (Turkey)                       |
| Dr. Özkan UZ<br>Munzur Üniversitesi (Türkiye)                                  | Dr. Özkan UZ<br>Munzur University (Turkey)                                  |
| Dr. Özlem BATĞI AKMAN<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Özlem BATĞI AKMAN<br>Siirt University (Turkey)                          |
| Dr. Özlem DÜZLÜ<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Özlem DÜZLÜ<br>Sakarya University (Turkey)                              |
| Dr. Özlem GÜNEŞ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Özlem GÜNEŞ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)             |
| Dr. Özlem GÜNGÖR<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Özlem GÜNGÖR<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                        |
| Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey) |
| Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                |
| Dr. Öznur ÖZDARICI<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Öznur ÖZDARICI<br>Kırıkkale University (Turkey)                         |
| Dr. Öznur YEMEZ<br>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                               | Dr. Öznur YEMEZ<br>Selçuk University (Turkey)                               |
| Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU<br>İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU<br>İstanbul Atlas University (Turkey)              |
| Dr. Pelin KOCAPINAR<br>Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Pelin KOCAPINAR<br>Çankırı Karatekin University (Turkey)                |
| Dr. Pelin ŞULHA<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Pelin ŞULHA<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                          |
| Dr. Philip G. A. GLOVER<br>Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Philip G. A. GLOVER<br>Süleyman Demirel University (Turkey)             |
| Dr. Pınar KAYA TAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Pınar KAYA TAN<br>Kırklareli University (Turkey)                        |



|  |   |
|--|---|
| Dr. Pınar SEZGİNTÜRK                                 | Dr. Pınar SEZGİNTÜRK                                |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)          |
| Dr. Rabia AKSOY ARIKAN                               | Dr. Rabia AKSOY ARIKAN                              |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)             | Çankırı Karatekin University (Turkey)               |
| Dr. Rachael RUEGG                                    | Dr. Rachael RUEGG                                   |
| Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)      | Victoria University of Wellington (New Zeland)      |
| Dr. Radmila LAZAREVİC                                | Dr. Radmila LAZAREVİC                               |
| Karadağ Üniversitesi (Karadağ)                       | University of Montenegro (Montenegro)               |
| Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)                      | Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)                      |
| Dr. Rahman AKALIN                                    | Dr. Rahman AKALIN                                   |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                        | Trakya University (Turkey)                          |
| Dr. Ramazan ŞİMŞEK                                   | Dr. Ramazan ŞİMŞEK                                  |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)     | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)       |
| Dr. Rana KAHRAMAN DURU                               | Dr. Rana KAHRAMAN DURU                              |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                       | Marmara University (Turkey)                         |
| Dr. Raşit ÇOLAK                                      | Dr. Raşit ÇOLAK                                     |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                          | Uşak University (Turkey)                            |
| Dr. Recai ÖZCAN                                      | Dr. Recai ÖZCAN                                     |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                         | Düzce University (Turkey)                           |
| Dr. Recep YÜRÜMEZ                                    | Dr. Recep YÜRÜMEZ                                   |
| Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan) | Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan) |
| Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ                              | Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ                             |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)              | İstanbul Gelişim University (Turkey)                |
| Dr. Renata AKTAŞ                                     | Dr. Renata AKTAŞ                                    |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                       | Akdeniz University (Turkey)                         |
| Dr. Reşat ŞAKAR                                      | Dr. Reşat ŞAKAR                                     |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)       | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)         |
| Dr. Reza Hosseini BAGHANAM                           | Dr. Reza Hosseini BAGHANAM                          |
| Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)                | Tebriz Azad Islam University (Iran)                 |
| Dr. Rifat GÜRGENDERELİ                               | Dr. Rifat GÜRGENDERELİ                              |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                        | Trakya University (Turkey)                          |
| Dr. Rifat IŞIK                                       | Dr. Rifat IŞIK                                      |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                        | Selçuk University (Turkey)                          |
| Dr. Rıza Tunç ÖZBEN                                  | Dr. Rıza Tunç ÖZBEN                                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                      |
| Dr. Roberta NEPİ                                     | Dr. Roberta NEPİ                                    |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                      | İstanbul University (Turkey)                        |
| Dr. Rosanna POZZİ                                    | Dr. Rosanna POZZİ                                   |
| Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)      | Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)        |
| Dr. Ruken KARADUMAN                                  | Dr. Ruken KARADUMAN                                 |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                       | Bayburt University (Turkey)                         |
| Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU                                | Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU                               |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Medeniyet University (Turkey)              |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Rüveyda H. ÇEBİ                            | Dr. Rüveyda H. ÇEBİ                         |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)           | Ondokuz Mayıs University (Turkey)           |
| Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR                      | Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR                   |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)           | Muş Alparslan University (Turkey)           |
| Dr. Sabri BALTA                                | Dr. Sabri BALTA                             |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)         | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)         |
| Dr. Sabri Can SANNAV                           | Dr. Sabri Can SANNAV                        |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. Sadriye GÜNEŞ                              | Dr. Sadriye GÜNEŞ                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                |
| Dr. Salih Koralp GREŞİR                       | Dr. Salih Koralp GREŞİR                    |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                  |
| Dr. Salih Kürşad DOLUNAY                       | Dr. Salih Kürşad DOLUNAY                    |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey) |
| Dr. Salih UÇAK                                 | Dr. Salih UÇAK                              |
| MEB (Türkiye)                                  | MONE (Turkey)                               |
| Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ                       | Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ                    |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                   | Fırat University(Turkey)                    |
| Dr. Seçil VARAL                                | Dr. Seçil VARAL                             |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)   | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)   |
| Dr. Seçkin SARP KAYA                           | Dr. Seçkin SARP KAYA                        |
| Ege Üniversitesi (Türkiye)                     | Ege niversity (Turkey)                     |
| Dr. Seda Gl KARTAL                            | Dr. Seda Gl KARTAL                         |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                 | Marmara University (Turkey)                 |
| Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK                         | Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK                      |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Seda TAŞ                                   | Dr. Seda TAŞ                                |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                  |
| Dr. Seda DURAL                                 | Dr. Seda DURAL                              |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Seher ÇİÇEK                                | Dr. Seher ÇİÇEK                             |
| MEB (Türkiye)                                  | MONE (Turkey)                               |
| Dr. Selami ALAN                                | Dr. Selami ALAN                             |
| Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey) |
| Dr. Selcen KOCA                                | Dr. Selcen KOCA                             |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                   | Hitit University (Turkey)                   |
| Dr. Selçuk ATAY                                | Dr. Selçuk ATAY                             |
| MEB (Türkiye)                                  | MONE (Turkey)                               |
| Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ                          | Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ                       |
| İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)       | İzmir Katip Çelebi University(Turkey)       |
| Dr. Selçuk ERYATMAZ                            | Dr. Selçuk ERYATMAZ                         |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)      | Manisa Celal Bayar University (Turkey)      |
| Dr. Selda ADİLOğLU                             | Dr. Selda ADİLOğLU                          |

|   |  |
|---|--|
| Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Bursa Technical University (Turkey)          |
| Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ                          | Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ                       |
| Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)              | Namık Kemal University (Turkey)              |
| Dr. Selahattin KARAGÖZ                          | Dr. Selahattin KARAGÖZ                       |
| Ege Üniversitesi (Türkiye)                      | Ege University (Turkey)                      |
| Dr. Selen TEKALP                                | Dr. Selen TEKALP                             |
| Batman Üniversitesi (Türkiye)                   | Batman University (Turkey)                   |
| Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY                         | Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY                      |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Selin KILIÇ                                 | Dr. Selin KILIÇ                              |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Dr. Selin TEKELİ                                | Dr. Selin TEKELİ                             |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)    |
| Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN                         | Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN                      |
| Kafkas Üniversitesi (Türkiye)                   | Kafkas University (Turkey)                   |
| Dr. Selmin SÖYLEMEZ                             | Dr. Selmin SÖYLEMEZ                          |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Sema NOYAN                                  | Dr. Sema NOYAN                               |
| Karabük Üniversitesi (Türkiye)                  | Karabük University (Turkey)                  |
| Dr. Semih SARIGÜL                               | Dr. Semih SARIGÜL                            |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey) |
| Dr. Semih YEŞİLBAĞ                              | Dr. Semih YEŞİLBAĞ                           |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)            | Ondokuz Mayıs University (Turkey)            |
| Dr. Semin KAZAZOĞLU                             | Dr. Semin KAZAZOĞLU                          |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Dr. Senem KARAGÖZ                               | Dr. Senem KARAGÖZ                            |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Senem ÖNER                                  | Dr. Senem ÖNER                               |
| İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Arel University (Turkey)            |
| Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN                     | Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN                  |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| Dr. Senem ÜSTÜN KAYA                            | Dr. Senem ÜSTÜN KAYA                         |
| Başkent Üniversitesi (Türkiye)                  | Başkent University (Turkey)                  |
| Dr. Serap SARIBAŞ                               | Dr. Serap SARIBAŞ                            |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Serdar KARAOĞLU                             | Dr. Serdar KARAOĞLU                          |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)           | Afyon Kocatepe University (Turkey)           |
| Dr. Serhan DİNDAR                               | Dr. Serhan DİNDAR                            |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)    |
| Dr. Serkan DEMİREL                              | Dr. Serkan DEMİREL                           |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Serkan KOÇ                                  | Dr. Serkan KOÇ                               |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)              | Dokuz Eylül University (Turkey)              |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Serkut Mustafa DABBAGH<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Serkut Mustafa DABBAGH<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey) |
| Dr. Serpil YILDIRIM<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Serpil YILDIRIM<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey).     |
| Dr. Servet GÜNDOĞDU<br>Samsun Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Servet GÜNDOĞDU<br>Samsun University (Turkey)                       |
| Dr. Servet ŞENGÜL<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Servet ŞENGÜL<br>Muş Alparslan University (Turkey)                  |
| Dr. Sevcan IŞIK<br>İnönü Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Sevcan IŞIK<br>İnönü University (Turkey)                            |
| Dr. Sevcan SEÇKİN<br>Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Sevcan SEÇKİN<br>Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)      |
| Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY<br>Yıldız Technical University (Turkey)        |
| Dr. Sevda BALAMAN<br>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Sevda BALAMAN<br>Sivas Cumhuriyet University (Turkey)               |
| Dr. Sevda EMLAK<br>İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Sevda EMLAK<br>İzmir Demokrasi University (Turkey)                  |
| Dr. Sevda KAMAN<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Sevda KAMAN<br>Bartın University (Turkey)                           |
| Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER<br>Kırklareli University (Turkey)             |
| Dr. Sevda POLAT<br>İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Sevda POLAT<br>İstanbul Gelişim University (Turkey)                 |
| Dr. Sevdije KÖKSAL<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Sevdije KÖKSAL<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                   |
| Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ<br>Anadolu University (Turkey)                  |
| Dr. Sevgi GÖKÇE<br>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Sevgi GÖKÇE<br>Eskişehir Osmangazi University (Turkey)              |
| Dr. Sevinç AHUNDOVA<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Sevinç AHUNDOVA<br>Hitit University (Turkey)                        |
| Dr. Sevinç KARAYEL<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Sevinç KARAYEL<br>Ardahan University (Turkey)                       |
| Dr. Seydi KİRAZ<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Seydi KİRAZ<br>Hitit University (Turkey)                            |
| Dr. Sezer Sabriye İKİZ<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Sezer Sabriye İKİZ<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)        |
| Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN<br>Kahire Üniversitesi (Mısır)             | Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN<br>Cairo University (Egypt)             |
| Dr. Shelale RAMAZANOVA<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Shelale RAMAZANOVA<br>Ardahan University (Turkey)                   |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Sıddık BAKIR                            | Dr. Sıddık BAKIR                         |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)              | Atatürk University (Turkey)              |
| Dr. Sıla GEN KAYA                           | Dr. Sıla GEN KAYA                        |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Aydın University (Turkey)       |
| Dr. Sibel AKOVA                             | Dr. Sibel AKOVA                          |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)               | Yalova University (Turkey)               |
| Dr. Sibel İZMİR                             | Dr. Sibel İZMİR                          |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)               | Atılım University (Turkey)               |
| Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ                    | Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ                 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Yıldız Teknik University (Turkey)        |
| Dr. Sibel KOCAER                            | Dr. Sibel KOCAER                         |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)  | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)  |
| Dr. Sibel MURAD                             | Dr. Sibel MURAD                          |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)               | Amasya University (Turkey)               |
| Dr. Sibel YILMAZ                            | Dr. Sibel YILMAZ                         |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)     | Orta Doğu Teknik University(Turkey)      |
| Dr. Simla DOĞANGÜN                          | Dr. Simla DOĞANGÜN                       |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                | Doğuş University (Turkey)                |
| Dr. Sinan ERDİM                             | Dr. Sinan ERDİM                          |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)            | Kastamonu University (Turkey)            |
| Dr. Sinan GUL                               | Dr. Sinan GUL                            |
| Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)        | Milli Savunma University (Turkey)        |
| Dr. Sinem CANIM ALKAN                       | Dr. Sinem CANIM ALKAN                    |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | Istanbul University (Turkey)             |
| Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI                   | Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI                |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye) | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey) |
| Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ                     | Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ                  |
| Haliç Üniversitesi (Türkiye)                | Haliç University (Turkey)                |
| Dr. Süleyman AYDENİZ                        | Dr. Süleyman AYDENİZ                     |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)        | Muş Alparslan University (Turkey)        |
| Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ                | Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ             |
| Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)     | Sağlık Bilimleri University (Turkey)     |
| Dr. Sümeyye KONUK                           | Dr. Sümeyye KONUK                        |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)               | Trakya University (Turkey)               |
| Dr. Süreyya Elif AKSOY                      | Dr. Süreyya Elif AKSOY                   |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                | Doğuş University (Turkey)                |
| Dr. Şahin GÖK                               | Dr. Şahin GÖK                            |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)     | İstanbul Gelisim University (Turkey)     |
| Dr. Şahin KIZILTAŞ                          | Dr. Şahin KIZILTAŞ                       |
| Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)          | Bitlis Eren University (Turkey)          |
| Dr. Şenay KIRGIZ                            | Dr. Şenay KIRGIZ                         |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)     | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)     |
| Dr. Şenay TANRIVERMİŞ                       | Dr. Şenay TANRIVERMİŞ                    |

|   |  |
|---|--|
| Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)                | Nişantaşı University (Turkey)                |
| Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)                     | Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)                   |
| Dr. Şerife ÇELİKKAYA                            | Dr. Şerife ÇELİKKAYA                         |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                  | Anadolu University (Turkey)                  |
| Dr. Şerife ÖZER                                 | Dr. Şerife ÖZER                              |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)        | Çankırı Karatekin University (Turkey)        |
| Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN                  | Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN               |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Şeyda KINCAL                                | Dr. Şeyda KINCAL                             |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)              | Dokuz Eylül University (Turkey)              |
| Dr. Şeyda YEŞİLYURT                             | Dr. Şeyda YEŞİLYURT                          |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Şirin TUFAN                                 | Dr. Şirin TUFAN                              |
| İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Atlas University (Turkey)           |
| Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK                        | Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK                     |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                 | Boğaziçi University (Turkey)                 |
| Dr. Şule GÜMÜŞ                                  | Dr. Şule GÜMÜŞ                               |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)         | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)         |
| Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP                | Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP             |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)         | İstanbul Gelişim University (Turkey)         |
| Dr. Taha Yasir CEVHER                           | Dr. Taha Yasir CEVHER                        |
| Hakkari Üniversitesi (Türkiye)                  | Hakkari University (Turkey)                  |
| Dr. Tahir YAŞAR                                 | Dr. Tahir YAŞAR                              |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                    | Siirt University (Turkey)                    |
| Dr. Talat AYTAN                                 | Dr. Talat AYTAN                              |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Teknik University (Turkey)            |
| Dr. Taner NAMLI                                 | Dr. Taner NAMLI                              |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Teymur EROL                                 | Dr. Teymur EROL                              |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey) |
| Dr. Timuçin Buğra EDMAN                         | Dr. Timuçin Buğra EDMAN                      |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                    | Düzce University (Turkey)                    |
| Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN                        | Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN                     |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)           | Kilis 7 Aralık University (Turkey)           |
| Dr. Tuba LİVBERBER                              | Dr. Tuba LİVBERBER                           |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                  | Akdeniz University (Turkey)                  |
| Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN                          | Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN                       |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)         | İstanbul Gelişim University (Turkey)         |
| Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN                      | Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN                   |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                  | Sakarya University (Turkey)                  |
| Dr. Tuğba Elif TOPRAK                           | Dr. Tuğba Elif TOPRAK                        |
| İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)           | İzmir Bakırçay University (Turkey)           |
| Dr. Tuğba GÜNÖR                                 | Dr. Tuğba GÜNÖR                              |

|  |   |
|--|---|
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY                       | Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY                    |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey) |
| Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN                    | Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN                 |
| Samsun Üniversitesi (Türkiye)                  | Samsun University (Turkey)                  |
| Dr. Tuncay TÜRK BEN                            | Dr. Tuncay TÜRK BEN                         |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. Tuncer YILMAZ                              | Dr. Tuncer YILMAZ                           |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Karadeniz Technical University (Turkey)     |
| Dr. Turgay GÖKGÖZ                              | Dr. Turgay KABAK                            |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)          | Kilis 7 Aralık University (Turkey)          |
| Dr. Turgay KABAK                               | Dr. Turgay KABAK                            |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                 | Bayburt University (Turkey)                 |
| Dr. Turgut KOÇOĞLU                             | Dr. Turgut KOÇOĞLU                          |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                 | Erciyes University (Turkey)                 |
| Dr. Ufuk GÜNDOĞAN                              | Dr. Ufuk GÜNDOĞAN                           |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)             | Dokuz Eylül University (Turkey)             |
| Dr. Uğur DİLER                                 | Dr. Uğur DİLER                              |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)          | Mardin Artuklu University (Turkey)          |
| Dr. Uğur ÖZGÜR                                 | Dr. Uğur ÖZGÜR                              |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Dr. Uğur UZUNKAYA                              | Dr. Uğur UZUNKAYA                           |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Erzurum Technical University (Turkey)       |
| Dr. Ulaş BİNGÖL                                | Dr. Ulaş BİNGÖL                             |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                   | Siirt University (Turkey)                   |
| Dr. Uluhan ÖZALAN                              | Dr. Uluhan ÖZALAN                           |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey) |
| Dr. Umut BAŞAR                                 | Dr. Umut BAŞAR                              |
| Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)  |
| Dr. Ülkü KÖLEMEN                               | Dr. Ülkü KÖLEMEN                            |
| İstinye Üniversitesi (Türkiye)                 | İstinye University (Turkey)                 |
| Dr. Ümit HASANUSTA                             | Dr. Ümit HASANUSTA                          |
| Biruni Üniversitesi (Türkiye)                  | Biruni University (Turkey)                  |
| Dr. Ümmügülüm ALBİZ                            | Dr. Ümmügülüm ALBİZ                         |
| Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)  | Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)  |
| Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ                             | Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ                          |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                    | Ordu University (Turkey)                    |
| Dr. Vasfiye GEÇKİN                             | Dr. Vasfiye GEÇKİN                          |
| İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)         | İzmir Demokrasi University (Turkey)         |
| Dr. Vesile ALBAYRAK SAK                        | Dr. Vesile ALBAYRAK SAK                     |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)       | Necmettin Erbakan University (Turkey)       |
| Dr. Veysel BAŞÇI                               | Dr. Veysel BAŞÇI                            |
| Dr. Volkan KURT                                | Dr. Volkan KURT                             |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |  |
|--|--|
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU  | Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU  |
| Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)                                  | Adıyaman University (Turkey)                                     |
| Dr. Yağız YALÇINKAYA   | Dr. Yağız YALÇINKAYA   |
| İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)                           | İstanbul Kültür University (Turkey)                              |
| Dr. Yakup ALAN   | Dr. Yakup ALAN   |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                            | Kilis 7 Aralık University (Turkey)                               |
| Dr. Yakup GÖÇEMEN  | Dr. Yakup GÖÇEMEN  |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                            | Kilis 7 Aralık University (Turkey)                               |
| Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ  | Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ  |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                     | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                        |
| Dr. Yasemin ÇÜRÜK  | Dr. Yasemin ÇÜRÜK  |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                                     | Doğuş University (Turkey)  |
| Dr. Yasemin Güniz SERTEL   | Dr. Yasemin Güniz SERTEL   |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                                  | İstanbul University (Turkey)                                     |
| Dr. Yasemin GÜRSOY   | Dr. Yasemin GÜRSOY   |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                    | Trakya University (Turkey)                                       |
| Dr. Yasin BEYAZ  | Dr. Yasin BEYAZ  |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)                                    | Yalova University (Turkey)                                       |
| Dr. Yasin YAYLA  | Dr. Yasin YAYLA  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Yaşar ŞİMŞEK   | Dr. Yaşar ŞİMŞEK   |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)                       | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)                          |
| Dr. Yaşar TOKAY  | Dr. Yaşar TOKAY  |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)                   | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)                      |
| Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU  | Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU  |
| Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)                                 | Ministry of Education (Türkiye)                                  |
| Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)   | Dr. Yeliz OKAY (Turkey)  |
| Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)                                  | Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)                                   |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Yeşim TÜKEL KANRA  | Dr. Yeşim TÜKEL KANRA  |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                                  | İstanbul University (Turkey)                                     |
| Dr. Yıldray BULUT  | Dr. Yıldray BULUT  |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                    | Bartın University (Turkey)                                       |
| Dr. Yıldray ÇEVİK  | Dr. Yıldray ÇEVİK  |
| İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)                             | İstanbul Arel University (Turkey)                                |
| Dr. Yıldırım ÖZSEVGİÇ  | Dr. Yıldırım ÖZSEVGİÇ  |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)                      | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)                         |
| Dr. Yıldız AYDIN   | Dr. Yıldız AYDIN   |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)                      | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)                         |
| Dr. Yılmaz EVAT  | Dr. Yılmaz EVAT  |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                                   | Aksaray University (Turkey)                                      |



|   |  |
|---|--|
| Dr. Yonca DENİZARSLANI<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Yonca DENİZARSLANI<br>Ege University (Turkey)                      |
| Dr. Yunus Emre ÖZSARAY<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Yunus Emre ÖZSARAY<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Dr. Yunus ŞENYİĞİT<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Yunus ŞENYİĞİT<br>Sakarya University (Turkey)                      |
| Dr. Yusuf ÇOPUR<br>MEB (Türkiye)  | Dr. Yusuf ÇOPUR<br>MNE (Turkey)  |
| Dr. Yusuf GÖKKAPLAN<br>Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Yusuf GÖKKAPLAN<br>Kapadokya University (Turkey)                   |
| Dr. Yusuf Mete ELKIRAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Yusuf Mete ELKIRAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)   |
| Dr. Yusuf ŞEN<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Yusuf ŞEN<br>Düzce University (Turkey)                             |
| Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN<br>Uşak University (Turkey)                  |
| Dr. Yüksel GİRĞİN<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Yüksel GİRĞİN<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)          |
| Dr. Zafer ÖZDEMİR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Zafer ÖZDEMİR<br>Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Zehra ERGEÇ<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Zehra ERGEÇ<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)                  |
| Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN<br>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN<br>Eskişehir Osmangazi University (Turkey) |
| Dr. Zekeriya HAMAMCI<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Zekeriya HAMAMCI<br>Düzce University (Turkey)                      |
| Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ<br>Ardahan University (Turkey)                |
| Dr. Zeynep ARKAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Zeynep ARKAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)        |
| Dr. Zeynep Asya ALTUĞ<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Zeynep Asya ALTUĞ<br>Ege University (Turkey)                       |
| Dr. Zeynep BAKAL<br>İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Zeynep BAKAL<br>İstanbul Okan University (Turkey)                  |
| Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU<br>Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU<br>Bayburt University (Turkey)                |
| Dr. Zeynep BAŞER<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Zeynep BAŞER<br>Kırıkkale University (Turkey)                      |
| Dr. Zeynep GÖRGÜLER<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Zeynep GÖRGÜLER<br>Yıldız Teknik University (Turkey)               |
| Dr. Zeynep Gülşah KANİ<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Zeynep Gülşah KANİ<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)   |
| Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH  | Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH   |

|   |  |
|---|--|
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                  | Siirt University (Turkey)                  |
| Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER                     | Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER                  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Yıldız Technical University (Turkey)       |
| Dr. Zeynep Rana TURGUT                        | Dr. Zeynep Rana TURGUT                     |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)                 | Atılım University (Turkey)                 |
| Dr. Zhazira OTYZBAY                           | Dr. Zhazira OTYZBAY                        |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)              | Pamukkale University (Turkey)              |
| Dr. Ziya TOK                                  | Dr. Ziya TOK                               |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)              | Kırıkkale University (Turkey)              |
| Dr. Zübeyde ŞENDERİN                          | Dr. Zübeyde ŞENDERİN                       |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)              | Kırıkkale University (Turkey)              |
| Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN                | Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN             |
| Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey) |

**RumeliDE 2022.26 (Şubat/February) HAKEMLERİ / REFEREES**

|   |  |
|---|--|
| Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)    | Professor Ahmet Cüneyt ISSI<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)        |
| Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ<br>Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)               | Professor Ahmet GÜNEYLİ<br>European University of Lefke (Cyprus)             |
| Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)      | Professor Emine BOGENÇ DEMİREL<br>Yıldız Technical University (Turkey)       |
| Prof. Dr. Ergün KOCA<br>Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)                | Professor Ergün KOCA<br>Girne Amerikan University (Cyprus)                   |
| Prof. Dr. Erhan DURUKAN<br>Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                   | Professor Erhan DURUKAN<br>Trabzon University (Turkey)                       |
| Prof. Dr. Hikmet ASUTAY<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                    | Professor Hikmet ASUTAY<br>Trakya University (Turkey)                        |
| Prof. Dr. Nevin ÖZKAN<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                      | Professor Nevin ÖZKAN<br>Ankara University (Turkey)                          |
| Prof. Dr. Osman MERT<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                      | Professor Osman MERT<br>Atatürk University (Turkey)                          |
| Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)              | Professor Rıfat GÜNDAY<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                  |
| Prof. Dr. Umut BALCI<br>Batman Üniversitesi (Türkiye)                       | Professor Umut BALCI<br>Batman University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU<br>Kırklareli University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Ahmet KOÇAK<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)           | Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Akartürk KARAHAN<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey) |
| Doç. Dr. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ<br>KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)                  | Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ<br>KTO Karatay University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Ertuğ CAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Ertuğ CAN<br>Kırklareli University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ<br>Kırklareli University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)         | Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Funda KIZILER EMER<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER<br>Sakarya University (Turkey)               |
| Doç. Dr. İbrahim USTA<br>Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                      | Assoc. Prof. İbrahim USTA<br>Bingöl University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Mazhar BAL<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Mazhar BAL<br>Akdeniz University (Turkey)                       |

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Doç. Dr. Melek ALPAR<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Assoc. Prof. Melek ALPAR<br>Gazi University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Özgür AY<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                         | Assoc. Prof. Özgür AY<br>Uşak University (Turkey)                         |
| Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR<br>Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)          | Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR<br>Girne American University (GRNC)     |
| Doç. Dr. Semih ZEKA<br>Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                    | Assoc. Prof. Semih ZEKA<br>Erciyes University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA<br>Ardahan University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK<br>Necmettin Erbakan University (Turkey) |
| Doç. Dr. Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | Assoc. Prof. Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Dr. Abdulkadir HAMARAT<br>Iğdır Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Abdulkadir HAMARAT<br>Iğdır University (Turkey)                       |
| Dr. Abdulkadir HAMARAT<br>Munzur Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Abdulkadir HAMARAT<br>Munzur University (Turkey)                      |
| Dr. Abdullah UÇAR<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Abdullah UÇAR<br>Aksaray University (Turkey)                          |
| Dr. Ahmed ALDYAB<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Ahmed ALDYAB<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)           |
| Dr. Ahmet GÖGERCİN<br>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Ahmet GÖGERCİN<br>Selçuk University (Turkey)                          |
| Dr. Ahmet Hamdi CAN<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR<br>Kocaeli University (Turkey)                     |
| Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR<br>Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Ahmet Hamdi CAN<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)          |
| Dr. Ahmet KARA<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Ahmet KARA<br>Dicle University (Turkey)                               |
| Dr. Ahmet KAYINTU<br>Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Ahmet KAYINTU<br>Bingöl University (Turkey)                           |
| Dr. Ahmet YIKIK<br>Kıbrıs Üniversitesi (Kıbrıs)                          | Dr. Ahmet YIKIK<br>University of Cyprus (Cyprus)                          |
| Dr. Alparslan OYMAK<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Alparslan OYMAK<br>Yıldız Technical University (Turkey)               |
| Dr. Alper GÜNAYDIN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Alper GÜNAYDIN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                  |
| Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU<br>Marmara University (Turkey)                        |
| Dr. Ash ZENGİN<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Ash ZENGİN<br>İstanbul University (Turkey)                            |
| Dr. Atilla DİLEKÇİ   | Dr. Atilla DİLEKÇİ  |

|  |   |
|--|---|
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)   |
| Dr. Aysel SARICAOĞLU AYGAN                       | Dr. Aysel SARICAOĞLU AYGAN                    |
| Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)    | Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)    |
| Dr. Ayşegül ERGİŞİ                               | Dr. Ayşegül ERGİŞİ                            |
| Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)                  | Yeditepe University (Turkey)                  |
| Dr. Bahtiyar BAHŞİ                               | Dr. Bahtiyar BAHŞİ                            |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                     | İnönü University (Turkey)                     |
| Dr. Banu ANTAKYALI                               | Dr. Banu ANTAKYALI                            |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                  | Çukurova University (Turkey)                  |
| Dr. Barış AĞIR                                   | Dr. Barış AĞIR                                |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)       | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)       |
| Dr. Barış AYDIN                                  | Dr. Barış AYDIN                               |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                 |
| Dr. Bedri ÖZÇELİK                                | Dr. Bedri ÖZÇELİK                             |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırıkkale University (Turkey)                 |
| Dr. Belde AKA                                    | Dr. Belde AKA                                 |
| Çağ Üniversitesi (Türkiye)                       | Çağ University (Turkey)                       |
| Dr. Berna SEVİNDİK                               | Dr. Berna SEVİNDİK                            |
| İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Kültür University (Turkey)           |
| Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL                        | Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL                     |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                   |
| Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ                            | Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ                         |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                  | Çukurova University (Turkey)                  |
| Dr. Burcu TAŞKIN                                 | Dr. Burcu TAŞKIN                              |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                |
| Dr. Betül BAYRAKTAR                              | Dr. Betül BAYRAKTAR                           |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Karadeniz Technical University (Turkey)       |
| Dr. Betül ERTEK                                  | Dr. Betül ERTEK                               |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                   |
| Dr. Canan PAŞALIOĞLU                             | Dr. Canan PAŞALIOĞLU                          |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Dr. Caner SOLAK                                  | Dr. Caner SOLAK                               |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Erzurum Teknik University (Turkey)            |
| Dr. Carl Jeffrey BOON                            | Dr. Carl Jeffrey BOON                         |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Dr. Cenk TAN                                     | Dr. Cenk TAN                                  |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Pamukkale University (Turkey)                 |
| Dr. Cihan TUNCER                                 | Dr. Cihan TUNCER                              |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                   | Ardahan University (Turkey)                   |
| Dr. Cihat Burak KORKMAZ                          | Dr. Cihat Burak KORKMAZ                       |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)   |
| Dr. Dilek MAKTAL CANKO                           | Dr. Dilek MAKTAL CANKO                        |
| Ege Üniversitesi (Türkiye)                       | Ege University (Turkey)                       |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |  |
|---|--|
| Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR<br>Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR<br>Cappadocia University (Turkey)           |
| Dr. Ebru GÜVENEN<br>Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Ebru GÜVENEN<br>Yozgat Bozok University (Turkey)                 |
| Dr. Emine GÜLER (Türkiye)   | Dr. Emine GÜLER (Turkey)   |
| Dr. Esra ULUŞAHİN<br>Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Esra ULUŞAHİN<br>Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)     |
| Dr. Erdem SARIKAYA<br>Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Erdem SARIKAYA<br>Yozgat Bozok University (Turkey)               |
| Dr. Erdoğan TAŞTAN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Erdoğan TAŞTAN<br>Marmara University (Turkey)                    |
| Dr. Erhan ÇAPOĞLU<br>Amasya Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Erhan ÇAPOĞLU<br>Amasya University (Turkey)                      |
| Dr. Ersin ÇETİNKAYA<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Ersin ÇETİNKAYA<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)        |
| Dr. Fatih CAN<br>Amasya Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Fatih CAN<br>Amasya University (Turkey)                          |
| Dr. Fatma KARAMAN<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Fatma KARAMAN<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)          |
| Dr. Fatih ÖZTÜRK<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Fatih ÖZTÜRK<br>Fırat University (Turkey)                        |
| Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL<br>Kırklareli University (Turkey)             |
| Dr. Fuat DAŞ<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Fuat DAŞ<br>Bartın University (Turkey)                           |
| Dr. Gamze ŞENTÜRK<br>Munzur Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Gamze ŞENTÜRK<br>Munzur University (Turkey)                      |
| Dr. Hakkı ÖZKAYA<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Hakkı ÖZKAYA<br>Kırklareli University (Turkey)                   |
| Dr. Halil BATUR<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Halil BATUR<br>Dicle University (Turkey)                         |
| Dr. Halit AŞLAR<br>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan) | Dr. Halit AŞLAR<br>Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic) |
| Dr. Hamza KOLUKISA<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Hamza KOLUKISA<br>Atatürk University (Turkey)                    |
| Dr. Hanife SARAÇ<br>Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Hanife SARAÇ<br>Karadeniz Technical University (Turkey)          |
| Dr. Hasan EKİCİ<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Hasan EKİCİ<br>Aksaray University (Turkey)                       |
| Dr. Hasan HARMANCI<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Hasan HARMANCI<br>Muş Alparslan University (Turkey)              |
| Dr. Hasan Kazım KALKAN<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Hasan Kazım KALKAN<br>Gazi University (Turkey)                   |

|  |   |
|--|---|
| Dr. İclal ARSLAN                                   | Dr. İclal ARSLAN                                |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                       | Hitit University (Turkey)                       |
| Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU                                | Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU                             |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)               | Muş Alparslan University (Turkey)               |
| Dr. İnan GÜMÜŞ                                     | Dr. İnan GÜMÜŞ                                  |
| Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye) | Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey) |
| Dr. İnci ARAS                                      | Dr. İnci ARAS                                   |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                     | Anadolu University (Turkey)                     |
| Dr. İnönü KORKMAZ                                  | Dr. İnönü KORKMAZ                               |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                      | Trakya University (Turkey)                      |
| Dr. İsmail ABALI                                   | Dr. İsmail ABALI                                |
| Iğdır Üniversitesi (Türkiye)                       | Iğdır University (Turkey)                       |
| Dr. İsmail DEMİR                                   | Dr. İsmail DEMİR                                |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)      | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)      |
| Dr. İpek TAŞDEMİR                                  | Dr. İpek TAŞDEMİR                               |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)         | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)         |
| Dr. Kadir KAPLAN                                   | Dr. Kadir KAPLAN                                |
| Dr. Kamile ÇETİN                                   | Dr. Kamile ÇETİN                                |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)            | Süleyman Demirel University (Turkey)            |
| Dr. Kübra ŞENGÜL                                   | Dr. Kübra ŞENGÜL                                |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)   |
| Dr. Mariana BUDU                                   | Dr. Mariana BUDU                                |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | İstanbul University (Turkey)                    |
| Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU                            | Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU                         |
| İstinye Üniversitesi (Türkiye)                     | İstinye University (Turkey)                     |
| Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI                               | Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI                            |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                      | Bartın University (Turkey)                      |
| Dr. Mehmet CİHANGİR                                | Dr. Mehmet CİHANGİR                             |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                       | Dicle University (Turkey)                       |
| Dr. Mehmet DOĞAN                                   | Dr. Mehmet DOĞAN                                |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                | Bursa Uludağ University (Turkey)                |
| Dr. Mehmet Halit ATLI                              | Dr. Mehmet Halit ATLI                           |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                       | Fırat University (Turkey)                       |
| Dr. Mehmet YILDIZ                                  | Dr. Mehmet YILDIZ                               |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)      | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)      |
| Dr. Mert ÖKSÜZ                                     | Dr. Mert ÖKSÜZ                                  |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)       | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)       |
| Dr. Merve KARABULUT                                | Dr. Merve KARABULUT                             |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                     | Atatürk University (Turkey)                     |
| Dr. Mikail UĞUŞ                                    | Dr. Mikail UĞUŞ                                 |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                     | Sakarya University (Turkey)                     |
| Dr. Muhammed HÜKÜM                                 | Dr. Muhammed HÜKÜM                              |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)              | Kilis 7 Aralık University (Turkey)              |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL<br>Atatürk University (Turkey)                   |
| Dr. Muhammet ATASEVER<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Muhammet ATASEVER<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)                 |
| Dr. Mustafa EMEK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Mustafa EMEK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)            |
| Dr. Mustafa KIRCA<br>Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Mustafa KIRCA<br>Çankaya University (Turkey)                            |
| Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ<br>Samsun Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ<br>Samsun University (Turkey)                    |
| Dr. Mustafa UĞURLU<br>MEB (Türkiye)  | Dr. Mustafa UĞURLU<br>MONE (Turkey)   |
| Dr. Muhammed Zahit CAN<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Muhammed Zahit CAN<br>Sakarya University (Turkey)                       |
| Dr. Nazmi ALAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Nazmi ALAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                        |
| Dr. Necmettin ÖZMEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Necmettin ÖZMEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)         |
| Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Dr. Nilüfer SERİN<br>Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Nilüfer SERİN<br>Trabzon University (Turkey)                            |
| Dr. Nurel CENGİZ<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Nurel CENGİZ<br>Hacettepe University (Turkey)                           |
| Dr. Oğuzhan KALKAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Oğuzhan KALKAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                    |
| Dr. Osman Kürşat YORGANCI<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Osman Kürşat YORGANCI<br>Yıldız Teknik University (Turkey)              |
| Dr. Ömer Gökhan ULUM<br>Mersin Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Ömer Gökhan ULUM<br>Mersin University (Turkey)                          |
| Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep University (Turkey)                           |
| Dr. Özge SÖNMEZ<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Özge SÖNMEZ<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                          |
| Dr. Özgür ŞEN BARTAN<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Özgür ŞEN BARTAN<br>Kırıkkale University (Turkey)                       |
| Dr. Özlem BATĞI AKMAN<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Özlem BATĞI AKMAN<br>Siirt University (Turkey)                          |
| Dr. Özlem GÜNGÖR<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Özlem GÜNGÖR<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                        |
| Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey) |
| Dr. Öznur ÖZDARICI   | Dr. Öznur ÖZDARICI  |



|  |   |
|--|---|
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)             | Kırıkkale University (Turkey)             |
| Dr. Öznur YEMEZ                              | Dr. Öznur YEMEZ                           |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                | Selçuk University (Turkey)                |
| Dr. Philip G. A. GLOVER                      | Dr. Philip G. A. GLOVER                   |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)      | Süleyman Demirel University (Turkey)      |
| Dr. Rifat IŞIK                               | Dr. Rifat IŞIK                            |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                | Selçuk University (Turkey)                |
| Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU                        | Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU                     |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)    | İstanbul Medeniyet University (Turkey)    |
| Dr. Rüveyda H. ÇEBİ                          | Dr. Rüveyda H. ÇEBİ                       |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)         | Ondokuz Mayıs University (Turkey)         |
| Dr. Selcen KOCA                              | Dr. Selcen KOCA                           |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                 | Hitit University (Turkey)                 |
| Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ                       | Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ                    |
| Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)           | Namık Kemal University (Turkey)           |
| Dr. Serkut Mustafa DABBAGH                   | Dr. Serkut Mustafa DABBAGH                |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye) | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey) |
| Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER                    | Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)            | Kırklareli University (Turkey)            |
| Dr. Sevgi GÖKÇE                              | Dr. Sevgi GÖKÇE                           |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)   | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)   |
| Dr. Sıla GEN KAYA                            | Dr. Sıla GEN KAYA                         |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)        | İstanbul Aydın University (Turkey)        |
| Dr. Sibel AKOVA                              | Dr. Sibel AKOVA                           |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)                | Yalova University (Turkey)                |
| Dr. Sibel YILMAZ                             | Dr. Sibel YILMAZ                          |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)      | Orta Doğu Teknik University (Turkey)      |
| Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ                      | Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ                   |
| Haliç Üniversitesi (Türkiye)                 | Haliç University (Turkey)                 |
| Dr. Şule GÜMÜŞ                               | Dr. Şule GÜMÜŞ                            |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)      | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)      |
| Dr. Turgay GÖKGÖZ                            | Dr. Turgay GÖKGÖZ                         |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)        | Kilis 7 Aralık University (Turkey)        |
| Dr. Ufuk GÜNDOĞAN                            | Dr. Ufuk GÜNDOĞAN                         |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)           | Dokuz Eylül University (Turkey)           |
| Dr. Yağız YALÇINKAYA                         | Dr. Yağız YALÇINKAYA                      |
| İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Kültür University (Turkey)       |
| Dr. Yakup GÖÇEMEN                            | Dr. Yakup GÖÇEMEN                         |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)        | Kilis 7 Aralık University (Turkey)        |
| Dr. Yasemin Güniz SERTEL                     | Dr. Yasemin Güniz SERTEL                  |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)              | İstanbul University (Turkey)              |
| Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU                    | Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU                 |
| Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)             | Ministry of Education (Turkey)            |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |  |
|---|--|
| Dr. Yunus ŐENYİŐİT<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Yunus ŐENYİŐİT<br>Sakarya University (Turkey)                    |
| Dr. Yusuf Mete ELKIRAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Yusuf Mete ELKIRAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey) |
| Dr. Zeynep ARKAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Zeynep ARKAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)      |

---

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağı Mahallesi, Mürver Çiçeğı Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağı Mahallesi, Mürver Çiçeğı Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

|   |        |
|---|--------|
| <b>EDİTÖRDEN</b> .....  | LXXIII |
| <b>EDITOR'S NOTE</b> .....  | LXXIV  |
| <b>2022.26.01.Abukan, M.:</b> Kolombiya’da Türkçe öğretimi ve Kolombiyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin incelenmesi / Teaching Turkish in Colombia and investigation the Turkish learning requirements of Colombian students .....  | 1      |
| <b>2022.26.02.Deniz, K. &amp; Öztürk İ. Y.:</b> 2-Görsel bir kodlama sistemi olarak grafik simge kavramı / Graphical symbol concept as a visual coding system .....   | 24     |
| <b>2022.26.03.Bayburtlu, Y. S.:</b> Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri / The problems of Turkish education in the field in the context of basic language skills and suggestions for solutions.....   | 39     |
| <b>2022.26.04.Gen Kaya, S.:</b> <i>Türkçe Sözlük</i> ’te <i>at-</i> fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller / Semantically fused and idiomatized compound verbs formed with the verb <i>at-</i> in <i>Türkçe Sözlük</i> .....  | 64     |
| <b>2022.26.05.Yılmaz, Y.:</b> Charles Viotte’un <i>Grammaire Turque</i> ’ü ve eserdeki atasözleri / Charles Viotte's <i>Grammaire Turque</i> and proverbs in the work.....  | 90     |
| <b>2022.26.06.Avcı, İ. N. &amp; Tepeli, Y.:</b> Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi / An investigation of teachers’ opinions regarding fifth grade Turkish language course in terms of Turkish Language Teaching Program.....   | 99     |
| <b>2022.26.07.Kırcı, A.:</b> Türkçe öğretmeni adaylarının salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde Türkçe dersi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar / The problems faced by Turkish teacher candidates during the distance education practices in the epidemic period, the school experience of the Turkish lesson and the problems they encountered in the teaching practice ..... | 125    |
| <b>2022.26.08.Adıyaman, C.:</b> Kutadgu Bilig’de hatırat unsurları / Elements of memories in Kutadgu Bilig.....   | 143    |
| <b>2022.26.09.Özalan, U.:</b> <i>Sentences, maximes et proverbes Mantchoux et Mongols</i> adlı eserdeki Mançu atasözleri / Manchu proverbs found in “ <i>Sentences, maximes et proverbes Mantchoux et Mongols</i> ” .....   | 155    |
| <b>2022.26.10.Yıldırım, İ.:</b> Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları / Transfer through cultural texts: The place of traditional childrens games in primary school Turkish books .....  | 173    |
| <b>2022.26.11.Albayrak, F. &amp; Mert, O.:</b> Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur dönemi eserlerinin sosyal değerler bağlamında incelenmesi / The examination of Köktürk, Ötüken-Uighur and Uighur period works in the context of social values.....  | 185    |
| <b>2022.26.12.Bahşi, B.:</b> Malatya ili ağzında pekiştirme / Reinforcement in Malatya province dialect .....   | 218    |
| <b>2022.26.13.Alan, N. &amp; Kısa, O.:</b> Amerikan Yabancı Hizmet Enstitüsü tarafından hazırlanmış Türkçe öğretimi seti ve kültürel söz varlığı üzerine / On Turkish Teaching Set and cultural vocabulary prepared by the American Foreign Service Institute.....  | 230    |
| <b>2022.26.14.Karabulut, A.:</b> Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri / Turkish teachers' evaluations about teaching practice.....  | 242    |
| <b>2022.26.15.Yorgancı, O. K.:</b> Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi /  |        |

- The impact of student - generated podcast formation processes on speaking and writing skills of learners of Turkish as a foreign language and their self-efficacy in these skills ..... 256
- 2022.26.16.Çiçek, S. & Dilekçi, A.:** Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri / Methods and techniques of vocabulary teaching ..... 284
- 2022.26.17.Yürümez, R. & Aldemir, Ü.:** Hayru'l-Buldan (Oş) Risalesi (çeviri yazı, ses bilgisi, şekil bilgisi) / Hayru'l-Buldan (Osh) Tractate (translation writing, phonetics, morphology)..... 300
- 2022.26.18.Kırs, F. & Kinay, İ.:** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri / The opinions of Turkish language teachers on the reading habits of secondary school students ..... 322
- 2022.26.19.Fidan, M. & Sarıaslan, E. & Yılmaz, A.:** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi / Evaluation of teacher and student views on Turkish lesson materials used in distance education processes ..... 350
- 2022.26.20.Örnek, M. O.:** Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk adlı eserde Balkan Türk ağızlarının etkisi / Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a and Mülk the Effect of the Balkan Turkish dialects in the title..... 369
- 2022.26.21.Şenlik, A. Ş.:** 'Yeni normal' ve dilde yenilikler / The new normal and recent trends in the language..... 384
- 2022.26.22.Demir, İ.:** Mehmet Akif's opinions and suggestions on child, family and community education / Mehmet Akif'in çocuk, aile ve toplum eğitime dair görüş ve önerileri ..... 394
- 2022.26.23.Şahin D. & Alaca, J.:** Ivo Andrić'in "Drina Köprüsü"nde Türk kültüründen izler ve Türk tipi / Traces of Turkish culture and Turkish character in "the Bridge on the Drina" by Ivo Andrić ..... 405
- 2022.26.24.Cihangir, M.:** Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim arasındaki Tevfik Fikret tartışmasına çok boyutlu bir yaklaşım / A multidimensional approach to the discussion on Tevfik Fikret between Rıza Tevfik and Babanzâde Ahmet Naim ..... 419
- 2022.26.25.Solak, C.:** Bir ahenk unsuru olarak Ahmet Hamdi Tanpınar'ın şiirlerinde sözcükten sözcüğe geçişlerde sesleme / Syllable as an element of harmony in the transitions from word to word in Ahmet Hamdi Tanpınar's poems ..... 431
- 2022.26.26.Çapan Özdemir, F.:** Ziya Paşa'nın Terci-i Bend'inde tasavvuf meseleleri / Issues of sufism in Ziya Pasha's Terci-i Bend ..... 441
- 2022.26.27.Uygur Gürbüz, S.:** Sınıf çatışması bağlamında August Strindberg'in *Matmazel Julie* ve Vasif Öngören'in *Zengin Mutfağı* oyunlarının değerlendirilmesi / Evaluation of *Mademoiselle Julie* by August Strindberg and *Rich Cuisine* by Vasif Öngören in the context of class conflict ..... 449
- 2022.26.28.Sevindik, B.:** Faruk Duman'ın "Av Dönüşleri" hikâyesi üzerine bir tahlil denemesi / An analysis on Faruk Duman's Story "Av Dönüşleri" ..... 465
- 2022.26.29.Şengül, S.:** Halit Ziya'nın romanlarında tabiat algısı / The perception of nature in Halit Ziya's novels ..... 474
- 2022.26.30.Gümüş, Ş.:** Somut olmayan kültürel mirasın elektronik kültür ortamında aktarımı: Kukuli müziklerindeki kültürel unsurlar / The transfer of intangible cultural heritage in digital media: cultural elements in Kukuli songs..... 492
- 2022.26.31.Yeter, S. C. & Özcan, K.:** 'Lilith' figürü üzerinden mitoloji ve dinlerdeki kadın algısına feminist perspektiften bakış / A feminist perspective on perception of women in mythology and religions through the figure of 'Lilith' ..... 506
- 2022.26.32.Tanrıvermiş, Ş.:** Türkan Şoray'ın ikinci dalga kadın hareketi paralelinde değişen kariyeri / Türkan Şoray's career that changed parallel to the 2nd wave's movement..... 526

- 2022.26.33.Aykaç, O.:** *Eşik* as a scale (maçam) of asking for forgiveness in hagiographies / Menkibelerde bir af dilenme makamı olarak *eşik* ..... 543
- 2022.26.34.Sekmen, M.:** Babanın adını reddetme temelinde “The Piano” filmine Lacancı bakış / Lacanian analysis of the movie “the Piano” on the basis of rejecting the name of the father ..... 551
- 2022.26.35.Özçelik, B.:** Şair Ferâhî'nin şiirlerinde ele aldığı konular ve “Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl” adlı eseri / The subjects that Ferâhî handled in his poems, and his work name “Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl” ..... 564
- 2022.26.36.Çetin, K.:** Ahmed Paşa ve Ahmed-i Rıdvân'ın “la'l” redifli kasidelerinin mukayesesi / Comparison of Ahmed Pasha and Ahmed-i Rıdvân's odes with “la'l” redif..... 582
- 2022.26.37.Yıldız, E.:** İsmail Dede Efendi'nin Sultan II. Mahmud vasfındaki mesnevisi / İsmail Dede Efendi's masnavi in praise of Sultan Mahmud II. .... 603
- 2022.26.38.Batği Akman, Ö.:** Osmanlı'nın Son Şair Okulu Talebelerinden Biri: Hüseyin Hüsnî Efendi ve *Mecmûa-i Edebiyye'si* / One of the last poet school students of the Ottoman Empire: Hüseyin Hüsnî and His *Mecmau-i Edebiyye*..... 650
- 2022.26.39.Özgeriş, M. M.:** Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin hayatı, edebî yönü ve eserleri / Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi's life, literary direction and works..... 658
- 2022.26.40.Uyan, Ö.:** Belagat-ı Osmaniyye'nin açıklamalı günümüz Türkçesi çevirisi üzerine eleştiriler / Criticisms on the annotated contemporary Turkish translation of Belagat-ı Osmaniyye..675
- 2022.26.41.Yalçınkaya, Y.:** Usûlî'nin şiirlerinde sevgili portresi / Portrait of the beloved in Usuli's poems ..... 694
- 2022.26.42.Saygın, T. & Karaca, M. M.:** İskendername ve Mahzen-i Esrar'a göre Nizâmî'de evrensel eşitlik ideali / The ideal of Universal Equality in Nezami's *Iskendername* (The Book of Alexander) and *Makhzan al-asrâr* (The Treasury of Mysteries) .....711
- 2022.26.43.Kocaer, S.:** *Işknâme* ve *Gül ü Hüsvrev*'de yeniden yazılan ortak hikâyeler / Variants of shared episodes in the *Işknâme* and the *Gül ü Hüsvrev*..... 720
- 2022.26.44.Işık, İ.:** Divan edebiyatında “şiir” redifli gazeller ve bu şiirler ışığında poetik tespitler / Ghazals in the divan literature rhymed as “poem” and poetic determinations in these poems ....732
- 2022.26.45.Karabulut, M.:** Freud ve Jung ışığında masal ve psikanaliz / Fairytale and psychoanalysis in the light of Freud and Jung .....756
- 2022.26.46.Doğan, M. & Koç, N. & Saraç, M.:** Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi / Investigation of foreign language preparatory class students' attitudes towards distance education in terms of various variables .....765
- 2022.26.47.Genç, H.:** Çağ romanı (Zeitroman) kavramına dair genel bir değerlendirme / General evaluation on the concept of period novel..... 782
- 2022.26.48.Çelikkaya, Ş.:** Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki / The relationship between German pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation on profession choice ...795
- 2022.26.49.Tuncer, C.:** Konformizmin toplumsal izdüşümü: Vicki Baum'un “Berlin Otel” romanı / The social projection of conformism: Vicki Baum's novel “Hotel Berlin” .....814
- 2022.26.50.Harmancı, H.:** Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin “el-Lüzûmiyyât”ı ile William Blake'in “Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları” adlı eserlerinde pesimizm / Pessimism in Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî's "al-Lüzûmiyyât" and William Blake's "Songs of Innocence and Experience" ..... 825

- 2022.26.51.Cansız, T. & Arkan, Z.:** Itamar Even Zohar'ın çoğuldizge kuramı ışığında Ahmed Saadavi'nin "Frankenstein Bağdat'ta" adlı eseri'nin incelenmesi / The investigation of Ahmed Saadavi's "Frankenstein in Bagdat" in the light of the "Plural String Theory" of Itamar Even-Zohar .....841
- 2022.26.52.Aldyab, A.:** (دراسة الفاصلة القرآنية في الآيات المتماثلة) / Belâğî uyum ve tefsir bağlamı arasında Kur'ân fâsılası (Benzer ayetlerde Kur'ân fâsılası üzerine bir araştırma) / Last words of the Quran verses in terms of rhetorical harmony and tafsir (A study on the last words of similar verses in the Qur'an) ..... 855
- 2022.26.53.Göçemen, Y.:** Hatay'ın Altınözü ilçesinde kullanılan Arapça lehçesi ve bu lehçede yer alan bazı atasözleri / The Arabic dialect used in Altınözü district of Hatay and some proverbs in this dialect ..... 864
- 2022.26.54.Alali, A.:** تنمية مهارة المحادثة في ضوء المدخل السمعي البصري للناطقين بغير العربية / Görsel-işitsel yaklaşım ışığında anadili Arapça olmayanlar için konuşma becerisinin geliştirilmesi / Developing speaking skill in the light of the audio-visual approach for non-Arabic speakers ..... 896
- 2022.26.55.Şimşek, K.:** Kur'ân'da geçen lider kavramları ve özellikleri / Leader concepts in Qur'an and their characteristics ..... 911
- 2022.26.56.Can, A. H.:** Cezayir'in ilk modern öykülerinden biri olması yönüyle İbn Heddûka'nın *Yedul-İnsân* adlı öyküsü üzerine teknik bir inceleme / A technical analysis on Ibn Hadduqa's story entitled *Yad Al-Insân* as one of the first artistic stories in Algeria ..... 930
- 2022.26.57.Broutin, J. & Soylu Baştuğ, D.:** La place de la littérature francophone en classe de FLE comme un médium interculturel: « Une si longue lettre » de Mariama Bâ / Frankofon edebiyatın Fransız dili eğitimi sınıflarında kültürlerarası bir araç olarak yeri: Mariama Bâ'nın *Une si longue lettre* / The place of Francophone literature in French as a foreign language classes as an intercultural medium: «Une si longue lettre" by Mariama Bâ» ..... 945
- 2022.26.58.Aydın, B.:** Le profil d'enseignant de FLE visé et l'autonomie des facultés de pédagogie / The targeted FLT teacher profile and the autonomy of faculties of education / Hedeflenen Fransızca öğretmeni profili ve eğitim fakültelerinin özerkliği ..... 954
- 2022.26.59.Elia, A.:** Non deve essere una guerra: la viralità delle metafore belliche nel linguaggio della pandemia / It must not be a war: The virality of war metaphors in the pandemic language / Bu bir savaş olmamalı: Pandemi dilinde virüs kaynaklı savaş metaforları ..... 965
- 2022.26.60.İpek, Ö. F. & Mutlu, H. T.:** Distance education system evaluation of English language teaching: A scale development study / İngiliz dili öğretiminin uzaktan eğitim sistem değerlendirmesi: Ölçek geliştirme çalışması ..... 978
- 2022.26.61.Boon, C. J.:** "To make a city into a season": Three Poetic Interventions into Climate Catastrophe / "Bir şehri bir mevsime dönüştürmek": İklim Felaketine Üç Şiirsel Müdahale ..... 995
- 2022.26.62.Sertel, Y. G.:** From the Play to the Story: Writers and Readers of *A Jury of Her Peers* / Oyundan Öyküye: *A Jury of Her Peers*'in Yazar ve Okurları ..... 1004
- 2022.26.63.Fettahoğlu, H.:** The textual analysis of "The Tell- Tale Heart" by Edgar Allan Poe / Edgar Allan Poe'nun *Gammaz Yürek*'in metin analizi ..... 1014
- 2022.26.64.Sarıcaoğlu, A.:** Towards teaching undergraduate-level disciplinary writing in English majors: A genre-based approach / İngiliz dili programlarında lisans düzeyinde disiplinler yazma eğitimi üzerine: Tür odaklı yaklaşım .....1024
- 2022.26.65.Ertek, B.:** Development of language learning strategies: student practices before and during online education / Dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi: çevrimiçi eğitim öncesinde ve sırasında öğrenci uygulamaları .....1039
- 2022.26.66.Mohammadi, A.:** Female resistance to patriarchal ideology: Shakespeare's *The Winter's Tale* Through the lens of Stephen Greenblatt and Alan Sinfield / Ataerkil ideolojiye kadınların direnişi: Shakespeare'in Stephen Greenblatt ve Alan Sinfield'in objektifinden *Kış Masah* .....1064

- 2022.26.67.Sarıbaş, S.:** The portrayal of femininity and maternity in *Mehmed, My Hawk* and *The Kalevala / İnce Memed* romanında ve *Kalevala* destanında kadınlık ve annelik tasviri .....1074
- 2022.26.68.Ay, S. & Şen Bartan, Ö.:** English language teaching model proposal for Deaf and Hard of Hearing students / Sağır ve işitme kayıplı öğrencilerin İngilizce öğretimine yönelik bir model önerisi ..... 1082
- 2022.26.69.Özbek, D. & Söylemez, A. S.:** Towards an understanding of post-translation studies: A comparative analysis of cultural transfer in the rewritings of popular literature / Çeviri-sonrası araştırmalara yönelik bir yaklaşım: Popüler edebiyat eserlerinin yeniden yazımlarındaki kültürel aktarım üzerine karşılaştırmalı bir analiz..... 1098
- 2022.26.70.Yıldız, M.:** “Friday cannot be black!”: Euphemizing a religious taboo through translation / “Cuma kara olmaz!”: Bir dini tabunun çeviri yoluyla örtmecesini ..... 1117
- 2022.26.71.Haldan, A.:** Individuellen Präferenzen der Studierenden und Übersetzungsdidaktik in der Türkei / The individual preferences of the students and Translation didactics in Turkey / Üniversite öğrencilerinin bireysel tercihleri ve Türkiye’de çeviri eğitimi..... 1129
- 2022.26.72.Baran, E.:** Necib Mahfûz’un “Evlâdu Hâratinâ” adlı romanının Türkçe ve İngilizce çevirilerinin karşılaştırılması / Comparison of Turkish and English translations of Naguib Mahfouz's novel "Evladu Haratina" .....1141
- 2022.26.73.Çakır, F. & Tekin Çetin, N.:** Sosyolojik ekseninde kültürel diplomasi ve çeviri / Cultural diplomacy and translation on the axis sociological ..... 1155
- 2022.26.74.Sarı, Z. & Söylemez, A. S.:** George Orwell’in ‘1984’ romanının iki Türkçe çevirisindeki eğretilmeli ifadelerin norm ve eşdeğerlik temelli betimleyici bir incelemesi / A norm- and equivalence-based descriptive analysis of the metaphorical expressions in two Turkish translations of ‘1984’ by George Orwell.....1191





RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

**RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 26. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

Dergimiz sınır tanımaksızın dünya dilleri ve edebiyatları, folkloru, dil eğitimi, çeviri bilimi üzerine yazılmış her akademik makaleyi hakem sürecinde kabul gördükten sonra yayımlar.

**2022.27.** sayısı (**21 Nisan**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Mart 2022**'dir.

Yazarlarımızdan makaleleri için herhangi bir intihal programından intihal raporunu da sisteme yüklemelerini, sistemde eksik bilgilerini tamamlamalarını rica ederiz.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

**RumeliDE 2022.26 (Şubat/February)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

**Başarı ve mutluluk dileklerimizle...**

**RumeliDE Yayın Editörleri**

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

Dear readers,

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 26<sup>th</sup>** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

Our journal publishes every academic article on world languages and literatures, folklore, language education, and translation studies after being accepted in the referee process.

Acceptance process of articles for the issue (**21 April**) numbered **2022.27** has started. The deadline for submission is **21 March 2022**.

We ask our authors to upload the plagiarism report of the article to the system retrieved from any plagiarism program and complete the missing information in the system.

We would like to remind you that only one article of a single author (not with corresponding authors) can be published in an issue of our journal and that researchers who wish to submit an article should be a member of the journal. We also ask our members to complete their missing information and update their existing information on the system.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2022.26 (Şubat/February)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

***RumeliDE* General Editors**

**Adres**  
*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 1-Kolombiya'da Türkçe öğretimi ve Kolombiyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin incelenmesi

Memet ABUKAN<sup>1</sup>

**APA:** Abukan, M. (2022). Kolombiya'da Türkçe öğretimi ve Kolombiyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1-23. DOI: 10.29000/rumelide.1074500.

### Öz

Kolombiya ile Türkiye arasında son yıllarda gelişen güçlü ilişkilerin kültür ve eğitim boyutlarına da yansıdığı görülmektedir. TİKA'nın Kolombiya'da kültürel, sosyal, ekonomik alanda yürütmüş olduğu projeler başta olmak üzere ikili ilişkilere dair birçok gelişmenin meyvelerini verdiği söylenebilir. Bu durumu ülkede Türkçe öğrenimine olan talepteki artışla da görebilmek mümkündür. Nitekim yapılan çalışmanın amacı da Kolombiya'da Türkçe öğretiminin genel durumunu değerlendirmek ve ülkede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin hedef dile ilişkin öğrenme gereksinimlerini incelemektir. Bu amaçla alan yazın taranmış fakat ülkede Türkçe öğretimine yönelik faaliyetler yeni olduğu için ilgili konuda pek bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu çerçevede yapılan çalışmada Kolombiya'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerinden hedef dilin gelişimine katkı sunabilecek bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır. Bunun için de 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar ve güz dönemlerinde başkent Bogota'da bulunan Ulusal Üniversitesinde (Universidad Nacional) Türkçeyi seçmeli ders olarak alan öğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik İhtiyaç Analizi (La análisis sobre la necesidad por la enseñanza Turco como idioma extranjero) adlı bir anket uygulanmıştır. Onlardan elde edilen veriler de nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinin kesitsel tarama türüne göre ele alınıp değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda katılımcıların dil gereksinimlerinin Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissetme durumundan Türkçenin yeni iş imkânları sağlayabilme düşüncesine kadar birçok boyutta incelemesi yapılmış ve bu bulgular alan yazınla desteklenerek yorumlanmıştır. Böylece yapılan çalışmayla özelde Kolombiya'da genelde ise ana dili İspanyolca olan diğer Latin Amerika ülkelerinde Türkçe öğretiminin gelişimi için neler yapılabileceği hususunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kolombiya'da Türkçe öğretimi, Güney Amerika'da Türkçe öğretimi, ana dili İspanyolca olanlara Türkçe öğretimi, öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimleri

## Teaching Turkish in Colombia and investigation the Turkish learning requirements of Colombian students

### Abstract

It is seen that the strong relations that have developed between Colombia and Turkey in recent years are also reflected in the cultural and educational dimensions. It can be said that many developments regarding bilateral relations, especially the projects carried out by TİKA in many cultural, social and economic fields in Colombia, bore fruit. As a matter of fact, it is possible to see this situation with the increase in the demand for Turkish language education in the country. The aim of this study is to reveal the general situation of Turkish teaching in Colombia and to examine the learning needs of the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Bölümü (Muş, Türkiye), m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074500]

target language of individuals learning Turkish as a foreign language in the country. For this, the literature was searched, but since the activities for teaching Turkish in the country are new, not much information could be found on this subject. In this context, it is aimed to reach the findings that can contribute to the development of the target language through those who learn Turkish as a foreign language in Colombia. For this purpose, a questionnaire called Needs Analysis for Teaching Turkish as a Foreign Language (La análisis sobre la necesita por la enseñanza Turco como idioma extranjero) was applied to the students who took Turkish as an elective course at National University (Universidad Nacional) in the capital Bogota in the spring and fall semesters of the 2020-2021 academic year. The data obtained from the students were also handled and evaluated according to the cross-sectional survey type of the survey model, which is one of the quantitative research methods. As a result, the language needs of the participants were examined in many dimensions, from the fact that they felt close to Turkey and Turks, to the idea that Turkish could provide new job opportunities, and these findings were interpreted with the support of the literature. Thus, with this study, various suggestions have been developed on what can be done for the development of Turkish teaching in Colombia in particular and in other Latin American countries whose mother tongue is Spanish in general.

**Keywords:** Teaching Turkish in Colombia, teaching Turkish in South America, teaching Turkish to native Spanish speakers, Turkish learning requirements of students

## 1. Giriş

Güney Amerika kıtasında yer alan ve başkenti Bogota olan Kolombiya Cumhuriyeti 50 milyon üzerinde nüfusa sahip bir Latin Amerika ülkesidir. Ülkenin resmi dili İspanyolcadır. Bunun nedeni Avrupalıların 1492’de Amerika kıtasını bulmasından sonra İspanyolların bölgede koruyuculuk ve önderliği simgelemek amacıyla “encomienda” adı altında yürüttükleri faaliyetlerle açıklanabilir. Nitekim ülkenin adının da İtalyan kâşif Amerigo Vespucci’nin, İspanyol kâşif Alonso de Ojeda’yla birlikte Kuzey Kolombiya bölgesine ulaştığında Kristof Kolomb’un şerefine bölgeye Kolombiya adını verdikleri iddia edilmektedir (Zuluaga González, 2019. 6-7). Kolombiya’nın coğrafi olarak Türkiye’ye uzaklığı bu ülke ya da burada yaşayan halklarla münasebetlerinin de geçmişten bu yana sınırlı olmasına neden olmuştur. Nitekim tarihi kaynaklara bakıldığında Türklerle Kolombiyalıları arasındaki ilişkilere dair çokça bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Fakat gerek Afrika’dan buraya gitmek zorunda bırakılmış ya da götürülmüş Müslüman köleler ve gerekse Orta Doğu’dan buraya göç eden çok sayıda Osmanlı tebaasına mensup milletlere yönelik yapılacak araştırmalarla iki ülke arasındaki münasebetlerin tarihi seyrine ışık tutacak pek çok bilgiye ulaşılması mümkündür. Özellikle 19. ve 20. yüzyılın başlarında Suriye, Lübnan, Filistin gibi ülkelerden buraya göç edenlerin Osmanlı pasaportu taşıması onların “Türkler” olarak adlandırılmalarıyla sonuçlanmıştır (Castellanos, 2010; akt. Zuluaga González, 2019). Dolayısıyla Türkiye ve Kolombiya arasındaki ilişkileri doğru okuyabilmek için Osmanlı dönemindeki göç, etnik kimlik vb. birçok hususun araştırılması gerekecek; bunun da iki ülke arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine katkısı oldukça fazla olacaktır. Böylelikle bir taraftan dinsel ve kültürel olarak yakın ilişki içerisinde olunan farklı milletlerin, diğer taraftan ise Kolombiyalıları kurulumuş ilişkilerin ortak paydalar üzerinden ele alınmasına imkân sağlayacak ve bu durum ülkede Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlere de yarar sağlayacaktır. Günümüze doğru gelindiğinde ise Türkiye’nin Kolombiya’yla diplomatik ilişkilerinin 1959 yılında başladığı görülmektedir. Fakat bunun ekonomik, ticari, kültürel vb. alanlarda güçlenmesi 2010’dan sonrasına karşılık gelmektedir. Türkiye’nin 2010 yılında Bogota Büyükelçiliği ve Kolombiya’nın da 2011 yılında Ankara Büyükelçiliğini açması ve akabinde iki ülke cumhurbaşkanlarının karşılıklı ziyaretleri ilişkilere güçlü bir ivme kazandırmıştır (Wikipedia, 2021).

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Başkanlığının (TİKA) Kolombiya'da yürütmüş olduğu faaliyetler bunun güçlü bir kanıtı olarak gösterilebilir ve bunun Türkçe eğitimine doğrudan ya da dolaylı desteği ya da etkisi de su götürmez. Nitekim MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından Kolombiya'ya okutman gönderilmeyinceye kadar buradaki Türkçe faaliyetlerini TİKA yürütmüştür. Fakat kurumun ülkede dinsel, kültürel, sosyal birçok alanda yürütmüş olduğu faaliyetlerle de dolaylı desteğinden söz etmek mümkündür. Örneğin bu ülkeye göç etmiş olan gerek Orta Doğu gerekse Afrikalı kimi topluluklarla ortak din, kültür vb. nedenlere yönelik yürütülen faaliyetlerin onlarda Türkiye algısını güçlendireceği gibi gelecekte Türkçe öğrenmeye yönelik bir talebi de oluşturacağı düşünülebilir. Yine TİKA'nın Antioquia bölgesinde inşa ettiği Orejon Okulu ve daha başka birçok projeye de Türkiye'nin tanıtımına da destekleri yadsınamaz. Ayrıca TİKA'nın ülkede Kolombiya – Bogota Program Koordinasyon Merkezi de bulunmaktadır. Bu merkezin gelecekte faaliyetlerinin daha etkin ve Türkçe öğretimine yönlendirici bir şekilde yürütülmesi ülke adına oldukça faydalı olacaktır (TİKA, 2021). Türkiye ve Kolombiya arasında güçlenen ilişkiler ülkede son yıllarda Türkçe öğrenmeye olan talebi artırmıştır. Bunda Navarrete'nin (2020) çalışmasında da vurguladığı üzere birçok Türk dizisinin ülkede en çok izlenen yayınlar arasında olması gösterilebilir (s. 52-54). Nitekim başkent Bogota'da bulunan Ulusal Üniversite (Universidad Nacional) ile Kolombiya Gündüz Okulu Üniversitesinde (Universidad Externado de Colombia) Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmeye başlanmış ve her yıl bu derslere olan talebin arttığı görülmektedir. 2021 yılı itibarıyla Ulusal Üniversitesinde Türkçe 1, Türkçe 2 ve Türk Kültürü dersleri seçmeli olarak okutulmaktadır. Sınırlı sayıda kontenjan ayrılan bu derslere yoğun bir talep olduğu tespit edilmiştir. Nitekim 2021 yılında 50'den fazla öğrenci burada Türkçe öğrenmekte ve Türkiye'den görevli bir okutman aracılığıyla bu dersler yürütülmektedir. Ayrıca farklı üniversitelerde de Türkçeye olan taleple karşılaşıldığı bilinmektedir. Burada da Türkçe öğretimi üzerine çalışmaların yapılması gerek ülke tanıtımı gerekse ikili ilişkilerin geleceğine yönelik katkısı açısından önemli görülmelidir.

### 1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma, Güney Amerika ülkelerinden biri olan Kolombiya'da Türkçe öğretiminin durumunu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmayla Kolombiya'da Türkçe öğretimine yönelik neler yapılması gerektiğine açıklık kazandırılacağı gibi İspanyolca konuşan diğer Güney Amerika ülkelerinde de Türkçe öğrenenlerin dil gereksinimlerine etki eden faktörler için de bir öngörü oluşturacağı düşünülmektedir.

### 1.2. Araştırmanın problem cümlesi

Çalışma, "Kolombiya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimleri nelerdir?" problemine yönelik oluşturulmuştur. Fakat bu soru kapsamında konunun bütünlüğü ve anlaşılabilirliği adına bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimleri yaşı, öğrenim durumu, cinsiyeti, ana dili vb. birçok husus da alt problemler olarak değerlendirilmiştir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada nicel araştırma yönteminin tarama modelinden yararlanılmıştır. Var olan bir durumu olduğu gibi incelemeyi amaçlayan araştırmalardan yararlanan bu modelin üç farklı türü vardır. Bunlar boylamsal, geçmişe dönük ve kesitseldir. Nitekim hazırlanan çalışmada da modelin kesitsel türünden

yararlanarak araştırılacak durum ya da tasvir edilecek değişkenin ölçümünü yapabilmek adına evrenin bir bölümü üzerinden verilerin elde edilip ölçülmesi amaçlanmıştır. (Aypay vd., 2009; Büyüköztürk, vd., 2014; Karasar, 1999).

### 2.3. Verilerin toplanması ve analizi

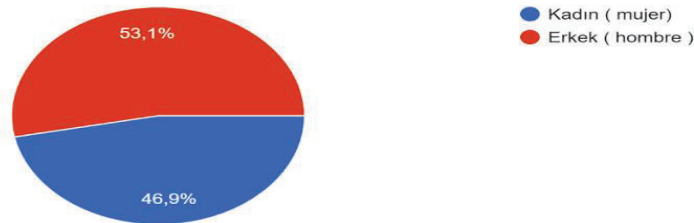
Araştırmada verilerin toplanmasında ilkin Kolombiya’da Türkçe öğretiminin nerelerde gerçekleştiğinin belirlenmesine çalışılmıştır. Daha sonra ise ilgili ülkede Türkçe öğrenen bireylerin hedef dile ilişkin gereksinimlerinin ne olduğunu belirlemek ve verileri elde etmek amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda çalışmada Nihal Çalışkan ve Önder Çangal tarafından geliştirilen bir anketten yararlanılmıştır (Çangal, 2013). Gerek anketin kullanılması gerekse anket üzerinde ülkeye yönelik bazı ufak değişiklikler yapma adına kendilerine ulaşılmış ve gerekli izinler alındıktan sonra dil ihtiyaç anketine son şekli verilmiştir. Toplam 33 soru olarak düzenlenen anket formunun ilgili ülkede uygulanabilmesi adına T.C. Bogota Büyükşehirliğinden gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın uygulanmasına geçilmiştir. İlgili anket, 2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde başkent Bogota’da bulunan Ulusal Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanmış ve böylece verilerin elde edilmesi tamamlanmıştır. Tam olarak 32 öğrenciden elde edilen verilerin analizi ise alan yazın dikkate alınarak şekillerle gösterilip yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

Kolombiya’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dile ilişkin dil gereksinimlerini tespit etmek amacıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik İhtiyaç Analizi (La análisis sobre la necesidad por la enseñanza Turco como idioma extranjero) adlı anket çalışmasından yararlanılmıştır. Ulusal Üniversitesinde Türkçeyi seçmeli ders olarak alan öğrencilere uygulanan çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların konuya göre dağılımı şekiller halinde aşağıda gösterilmiştir:

#### 3.1. Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin cinsiyete göre dağılımı:

1- Cinsiyetiniz (Género)  
32 yanıt

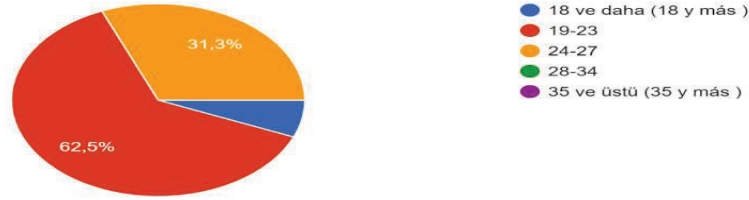


Şekil 1. Türkçe öğrenme gereksinimlerinin cinsiyete göre dağılımı

Şekil 1’de katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında %53,1’inin erkek, %46,9’unun ise kadın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgulardan cinsiyet faktörü üzerinden ciddi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2. Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin yaşa göre dağılımı:

2- Yaşınız ( Edad )  
32 yanıt



Şekil 2. Türkçe öğrenme ihtiyacının yaşa göre dağılımı

Şekil 2'de Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların yaşa göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğrenenlerin %62,5'inin 19-23 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. %31,3'ünün 24-27 yaş ve %6,2'sinin ise 18 ve daha alt yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Kolombiya'da Türkçe öğrenenlerin 28 yaş ve altında bireylerden oluşması daha çok gençler tarafından Türkçeye yönelik bir ilginin olduğunu göstermektedir.

### 3.3. Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin öğrenim durumuna göre dağılımı:

3- Öğrenim Durumunuz ( Estado de Educación )  
32 yanıt



Şekil 3. Türkçe öğrenme ihtiyacının öğrenim durumuna göre dağılımı

Şekil 3'te Türkçe öğrenenlerin %93,8'inin lisans öğrencileri oldukları tespit edilmiştir. Geriye kalan katılımcıların ise yarısının lise ve yüksek lisans öğrencileri oldukları görülmüştür.

### 3.4. Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin mesleğe göre dağılımı:

4- Mesleğiniz (Trabajo)  
32 yanıt



Şekil 4. Türkçe öğrenme ihtiyacının mesleğe göre dağılımı

Şekil 4’te Türkçe öğrenenlerin mesleki dağılımı gösterilmiştir. Bu dağılıma göre katılımcıların yüzde 93,8’inin öğrenci oldukları saptanmıştır. Geriye kalan katılımcıların da iş insanı oldukları belirlenmiştir. Bu dağılımlar Kolombiya’da Türkçe öğrenenlerin mesleklerinin çeşitlilik göstermediğinin kanıtıdır. Gelecekte ülkede kurs merkezlerini açılması ve böylelikle öğrenci sayısının artmasının bu çeşitliliği etkileyeceği düşünülmektedir.

### 3.5. Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin uyruğa göre dağılımı:

5- Uyruğunuz (Nacionalidad, Turco, Español etc.)  
32 yanıt



Şekil 5. Türkçe öğrenme gereksiniminin uyruğa göre dağılımı

Şekil 5’te Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların uyruğa göre dağılımı gösterilmiştir. Kolombiya, Mestizolar gibi gruplar başta olmak üzere etnik çeşitliliği oldukça yüksek bir ülke. Bu nedenle belirtilen soru kapsamında bu hususa dikkat edilse de bir hata yapıldığı söylenebilir. Çünkü sorunun seçenekleri Türk, Arap, İspanyol ve Diğer şeklindeydi. Ve Diğer başlığı altında da katılımcılardan mensup oldukları etnik yapı ya da millete ait olduklarının yazılması istenmişti. Fakat katılımcıların çoğunluğunun Diğer şıkkına Kolombiyalı/Colombian vs. yazdıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunun Kolombiyalı üst kimliğiyle uyruklarını belirttikleri anlaşılmıştır. Hatta İspanyol seçeneğini belirten katılımcıların çoğunun ya da tamamının da Kolombiyalı oldukları öngörülebilir. Dolayısıyla uyruğa yönelik yapılan bir çalışmada Kolombiyalı seçeneğinin olmaması büyük bir hata olmuştur. Böyle bir hatanın yapılmaması için araştırmacıların dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Fakat elde edilen dağılımdan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (belki tamamının!) Kolombiyalı olduğu tespit edilmiştir.



### 3.6. Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin ana dile göre dağılımı:

6- Ana Diliniz (Lengua Materna)  
32 yanıt



Şekil 6. Türkçe öğrenme gereksiniminin ana dile göre dağılımı

Şekil 6'da Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların tamamının ana dilinin İspanyolca olduğu saptanmıştır. Nitekim ülkenin resmi dilinin de İspanyolca oluşuyla bu oran gayet olağandır.

### 3.7. Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların dil gereksinimlerinin ikinci dile göre dağılımı:

7- İkinci Diliniz veya Bildiğiniz Diller (Segundo idioma o los idiomas que sabe)  
32 yanıt



Şekil 7. Türkçe öğrenme gereksiniminin ikinci dile göre dağılımı

Şekil 7'de Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların ikinci dile göre dağılımına bakıldığında %93,8 oranında İngilizce olduğu saptanmıştır. Geriye kalan %6,2'sinin de Fransızca bildikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla İngilizce ve Fransızcanın Kolombiyalı öğrenciler arasında bilinen diller olduğu söylenebilir.

### 3.8. Kolombiya'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye devam eden bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı:

8. Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? (Türkçe öğrenmeye devam edenler cevaplayacak)  
(¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo Turco? (Los que siguen aprendiendo Turco deben contestar )  
32 yanıt



Şekil 8. Bireylerin Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı

Şekil 8’de Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçe öğrenme süreleri gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların tamamına yakınının “0-4 ay arası” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Yüzde 5’e yakın bir oranın da 4-8 ay arası bir sürede Türkçe öğrendikleri saptanmıştır. Bu öğrencilerin de A2 düzey öğrenciler olduğu söylenebilir.

### 3.9. Kolombiya’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 ve C1 düzeyde bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı:

9- Ne kadar sürede Türkçe öğrendiniz? ( B2/C1 seviyesinde olanlar cevaplayacak) -(¿ En cuánto tiempo ha aprendido Turco? (Los que tienen el nivel B1/C1 deben contestar)

32 yanıt



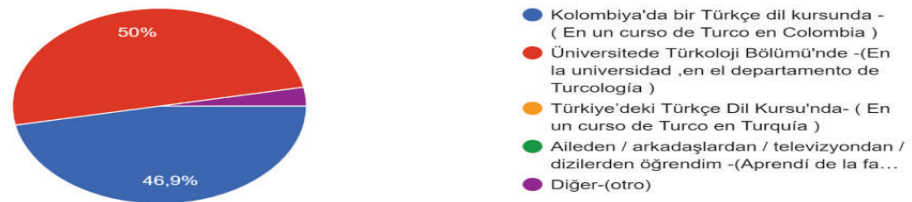
Şekil 9. B2 ve C1 düzey bireylerin Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı

Çalışmada B2 ve C1 düzey öğrenciler varsa bunların ne kadar sürede belirlenen düzeye geldiklerinin saptanmasıyla ana dili İspanyolca olan öğrencilerin gelişim düzeyiyle ilgili bir öngörüye ulaşmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede B2 ve C1 düzey olan öğrencilerin cevaplanması kaydıyla onlara ne kadar sürede Türkçe öğrendikleri sorulmuştur. Fakat Şekil 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin %93,8’i (30 kişi) 0-4 ay arasında %6,2’si (2 kişi) ise 4-8 ay arasında Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlardan katılımcıların soruda geçen “...B2 ve C1 sevide olanla cevaplayacak” ibaresini gözden kaçırdıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bu soru kapsamında tespit edilen değerlerin bir doğruluk taşımadığı söylenebilir. Sadece iki öğrencinin 4 ve 8 ay arasında Türkçe öğrendiklerinin tespit edilmesi onların düzeylerinin temel seviye olmadığı öngörülebilir. Bununda B1 ve sonrası bir düzeye karşılık geldiği şeklinde bir çıkarımda bulunmak mümkündür.

### 3.10 Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçe öğrenme yerlerine göre dağılımı:

10. Türkçeyi nerede öğreniyorsunuz/öğrendiniz? -(¿Dónde esta aprendiendo /aprendió Turco? )

32 yanıt

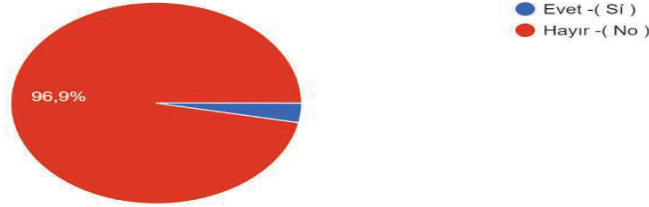


Şekil 10. Bireylerin Türkçe öğrenme yerlerine göre dağılımı

Şekil 10’da Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçe öğrenme yerlerine ilişkin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların neredeyse tamamının üniversitede ve bir dil kursunda öğrendikleri tespit edilmiştir. Geriye kalan %3,1’inin de “diğer” şıkkını işaretledikleri anlaşılmaktadır.

### 3.11. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'de bulunma durumuna göre dağılımı:

11. Hiç Türkiye'de buldunuz mu? -(¿ Has estado alguna vez en Turquía? )  
32 yanıt



Şekil 11. Katılımcıların Türkiye'de bulunma durumlarına göre dağılımı

Şekil 11'de de görüleceği üzere Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların %96,9'unun Türkiye'ye gelmedikleri belirlenmiştir. Bir Güney Amerika ülkesi olan Kolombiya'nın Türkiye'ye uzaklığı doğal olarak katılımcıların Türkiye'ye gelmediklerini göstermektedir. Fakat buna rağmen %3,1'inin Türkiye'de bulunmuş olması önemli bir veridir.

### 3.12. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'de bulunma süresine göre dağılımı:

12. On birinci ( 11 ) soruya cevabınız 'Evet' ise Türkiye'de ne kadar süre kaldınız? -(¿ Si su respuesta es "sí" a la pregunta 11 ,por cuánto tiempo se ha quedado en Turquía? )  
32 yanıt



Şekil 12. Bireylerin Türkiye'de bulunma süresine göre dağılımı

Şekil 12'de katılımcıların Türkiye'de kalma sürelerine ilişkin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre %96,9'unun bir yıldan az bir sürede Türkiye'de buldukları saptanmıştır. Fakat bazı katılımcıların da 7 yıl veya daha fazla Türkiye'de buldukları belirlenmiştir.

### 3.13. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye’de bulunma nedenine göre dağılımı:

13. On birinci (11) soruya cevabınız ‘Evet’ ise hangi nedenlerden dolayı Türkiye’deydiniz? -(¿Si su respuesta es "sí" a la pregunta 11, por cuáles razones estuvo en Turquía?)  
32 yanıt



Şekil 13. Bireylerin Türkiye’de bulunma nedenlerine göre dağılımı

Şekil 13’te Kolombiya’da Türkçe öğrenenlerin Türkiye’de bulunma gerekçelerine ilişkin dağılımları gösterilmiştir. Katılımcıların %68,8’i “diğer nedenlerle” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Turist olarak bulunanların oranı ise %25’tir. Geriye kalanların ise iş amacıyla Türkiye’de buldukları belirlenmiştir.

### 3.14. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre dağılımı:

14. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız? -( ¿Cuando utiliza el Turco fuera del aula?)  
32 yanıt



Şekil 14. Bireylerin sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre dağılımı

Şekil 14’te Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin sınıf dışında hedef dili nerede kullandıklarına ilişkin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %44’e yakını Türkçeyi sınıf dışında hiç kullanmadıklarını, %28,1’i ise nadiren kullandıklarını belirtmiştir. Diğer katılımcıların büyük bir çoğunluğu ise sosyal medyada Türkçe bilenlerle mesajlaşırken Türkçeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla ilgili ülkede Türkçe konuşanların sınırlı oluşu katılımcılar için dili kullanma noktasında bir sınırlılık oluşturmaktadır.

### 3.15. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre dağılımı:

15. Neden Türkiye'yi ziyaret etmek istersiniz? -(¿Por qué quiere visitar Turquía?)  
32 yanıt



Şekil 15. Bireylerin Türkiye'yi ziyaret etme nedenlerine göre dağılımı

Şekil 15'te Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların Türkiye'yi ziyaret etme nedenlerine ilişkin dağılımı gösterilmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası, %53,1'i, turist olarak; %43,8'i ise öğrenci değişim programı için Türkiye'ye gelmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında %5'e yakın bir oranda da iş amacıyla gelmek isteyenlerin de olduğu görülmektedir.

### 3.16. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında eğitim alma isteğine göre dağılımı:

16. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum. -( Estoy aprendiendo Turco porque quiero estudiar en ... instituciones de educación superior en Turquía )  
32 yanıt



Şekil 16. Bireylerin Türkiye'yi ziyaret etme nedenlerine göre dağılımı

Şekil 16'da Katılımcıların Türkiye'de bulunan bir yükseköğretim kurumunda eğitim alma isteğine yönelik oranlar gösterilmiştir. Katılımcıların %43'ü Türkiye'de eğitim almak istediğini belirtmiştir. Kararsızların oranı ise oldukça yüksektir. Buna göre Türkçe öğrenenlerin yarısının bu konuda bir belirsizlik içerisinde oldukları saptanmıştır. "Katılmıyorum" diyenler ise %7'ye yakın bir oranla sınırlıdır. Bu oranlara göre denilebilir ki ülkede Türkiye'nin tanıtımına yönelik faaliyetlerin artırılması gelecekte daha fazla talebin oluşmasına imkân sağlayabilir.

### 3.17. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak Türkçeyi öğrenebilme amaçlarına göre dağılımı:

17- Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.-( Estoy aprendiendo Turco para poder entender el T...co relacionado con mi campo de especialización )  
32 yanıt



Şekil 17. Bireylerin uzmanlık alanına ilişkin Türkçe öğrenme amaçlarına göre dağılımı

Şekil 17’de Katılımcıların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin uzmanlık alanlarıyla ilişkili dağılımına bakıldığında %46,9 oranında öğrencilerin bu düşünceye katıldıkları görülmektedir. Aynı oranda kararsızların da olduğu saptanmıştır. Buna rağmen “katılmıyorum” diye görüş bildirenlerin oranı ise hayli düşüktür. Dolayısıyla kararsızlarla birlikte ülkede Türkçe öğrenenlerin, hedef dil konusunda daha da yetkin olma isteği taşıdıkları söylenebilir.

### 3.18. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin resmi görüşmelere katılabilme (burs/iş vb. ) isteğine göre dağılımı:

18. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi). -(Estoy aprendiendo Turco para participar a las entrevistas oficiales como de beca/ entrevista de trabajo )  
32 yanıt



Şekil 18. Bireylerin dil gereksinimlerinin resmi görüşmelere katılabilme amacına göre dağılımı

Şekil 18’de görüldüğü üzere Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların %43,8’i burs, iş vb. resmi işlere katılabilme amacıyla Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Fakat “katılıyorum”, diyenlerin oranı ise %12,5’le sınırlı kalmıştır. Kararsızlarla birlikte katılımcıların %90’a yakınının konuya yaklaşımının bu ülkede Türkçe öğrenme faaliyetlerinin amacını ortaya koyması bakımından önemli görülebilir.

### 3.19. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'ye tatile gitme isteğine göre dağılımı:

19. Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum. -( Estoy aprendiendo Turco porque quiero ir de vacaciones para Turquía )  
32 yanıt



Şekil 19. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'ye tatile gitme amacına göre dağılımı

Şekil 19'da Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların, kararsızlarla birlikte, %95'ten fazlasının Türkiye'ye tatile gitme amacı taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede Türkiye'nin turizm alanında ülke tanıtımına yönelik çalışmalar yürütmesi faydalı olacaktır.

### 3.20. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'de yaşama isteğine göre dağılımı:

20. İlerleyen yıllarda Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum -(Estoy aprendiendo Turco porque quiero vivir en Turquía en los próximos años )  
32 yanıt



Şekil 20. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye'de yaşama isteğine göre dağılımı

Şekil 20'de Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların hedef dil gereksinimlerinin Türkiye'de yaşama isteğine yönelik dağılımına bakıldığında katılımcıların %31,3'ü buna katılmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat %15,6'sı "katılıyorum", %53,1'i ise "kararsızım" cevabını vermiştir. Dolayısıyla %70'e yakın bir oranda katılımcıların Türkiye'de yaşamak amacıyla Türkçe öğrenmek istediklerine ilişkin bir düşünce taşıdığı anlaşılabilir. Bu oran ülkede Türkçe öğrenenlerin Türkiye'ye yönelik algılarını yansıtmaları bakımından önemli görülmelidir.

### 3.21. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin yeni iş imkânları sağlayabilme düşüncesine göre dağılımı:

21. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum. -( Estoy aprendiendo Turco porque pienso que el Turco me provee las nuevas oportunidades de trabajo )  
32 yanıt



Şekil 21. Bireylerin dil gereksinimlerinin yeni iş imkânları sağlayabilme amacına göre dağılımı

Şekil 21’de Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların %71,9’unun Türkçe öğrenmenin onlara yeni iş imkânları oluşturacağı düşüncesini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Kararsızlarla birlikte bu oran %90’dan fazla bir orana yükselmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğrenme noktasında öğrencilerin yeni imkânlarla kavuşabilme ümidine yönelik bir düşünce taşımaları burada Türkçe faaliyetlerinin geliştirilmesi başta olmak üzere iki ülke arasındaki ilişkilerin daha da ileriye taşınması noktasında da bir fikir verdiği söylenebilir.

### 3.22. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye’de alanla ilgili bir meslekte çalışabilme isteğine göre dağılımı:

22. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum. -(Estoy aprendiendo Turco para trabajar en una profesión relacionada con mi sector en Turquía )  
32 yanıt



Şekil 22. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye’de meslekte çalışabilme amacına göre dağılımı

Şekil 22’de katılımcıların Türkiye’de bir meslek alanında çalışabilme amacıyla Türkçe öğrenme gereksinimlerine bakıldığında öğrencilerin %28’inin bu hususa “katılıyorum” cevabı verdikleri görülmektedir. Buna rağmen “katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %21 ile sınırlı kalmıştır. Katılımcıların yarısı ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. İki ülke arasındaki uzaklık göz önünde bulundurulduğunda elde edilen dağılımın Türkçe eğitimi ve Türkiye’ye yönelik bir algının çıkarımı olarak olumlu olduğu söylenebilir.



### 3.23. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin tercümanlık yapma isteğine göre dağılımı:

23. Kolombiya'daki iş adamlarına tercümanlık yapmak için Türkçe öğreniyorum. -( Estoy aprendiendo Turco para interpretar a los empresarios en Colombia. )  
32 yanıt



Şekil 23. Bireylerin dil gereksinimlerinin tercümanlık yapma amacına göre dağılımı

Şekil 23'te Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların %21'i Türkçe tercümanlık yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Kararsızlarla birlikte bu oran %50'den fazladır. Bu dağılım ülkede Türkçe öğrenenler için tercümanlığın bir iş kolu olarak değerlendirilebilecek olmasını göstermektedir.

### 3.24. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin ülkedeki Türk şirketlerde çalışma amacına göre dağılımı:

24. Kolombiya'daki Türk şirketlerle/şirketlerde çalışmak için Türkçe öğreniyorum -( Estoy aprendiendo Turco para trabajar con/en las empresas Turcas En Colombia )  
32 yanıt



Şekil 24. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türk şirketlerde çalışma amacına göre dağılımı

Şekil 24'te Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların ülkedeki Türk şirketlerde çalışma amacına yönelik dağılımına bakıldığında katılımcıların %34'ü "katılıyorum", %37'si ise "kararsızım" cevabını vermişlerdir. Bu oranlar öğrenenlerin dil gereksinimlerinde ekonomik faaliyetlerin bir göstere olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

### 3.25. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türklerle konuşabilme amacına göre dağılımı:

25. Karşılaştığım/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum. (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme). -(Estoy ap...untar dirección, preguntur algo, pedir información )  
32 yanıt



Şekil 25. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türklerle konuşabilme amacına göre dağılımı

Şekil 25’te Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenme durumlarına dair dağılımları gösterilmiştir. Katılımcıların %81,3’ü buna “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Kararsızlarla birlikte bu oranın %95’ten fazla olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar Kolombiyalıların Türklerle iletişim kurmak istediklerine yönelik güçlü bir algıyı göstermektedir.

### 3.26. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçe öğretmenliği yapabilme amacına göre dağılımı:

26. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğreniyorum. -( Estoy aprendiendo Turco para enseñar Turco en el futuro )  
32 yanıt



Şekil 26. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçe öğretmenliği yapabilme amacına göre dağılımı

Şekil 26’da Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların %15,6’sı Türkçe öğretmenliği yapabilmek için Türkçe öğrendiğini belirtmiştir. Bu oldukça önemli bir dağılımdır. Çünkü bu oran ülkede Türkçe öğrenmeye yönelik bir isteğin olduğu şeklinde anlaşılabilir. Dolayısıyla Türkçe eğitimine yönelik faaliyetlerin artırılması gerekmektedir.

### 3.27. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin ana dille Türkçe arasındaki yakınlığa yönelik öğrenme isteğine göre dağılımı:

27. Anadilim ile yakın olduğu için Türkçe öğreniyorum. -( Estoy aprendiendo Turco porque es parecido a mi lengua materna )  
32 yanıt



Şekil 27. Bireylerin dil gereksinimlerinin ana dille Türkçe arasındaki yakınlığa göre dağılımı

Şekil 27'de Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların ana dilleriyle Türkçe arasındaki yakınlığa ilişkin dağılımı da tespit edilmiştir. Şekil 6'da görülebileceği üzere öğrencilerin tamamının ana dillerinin İspanyolca olduğu tespit edilmişti. Dolayısıyla İspanyolcayla Türkçe arasında bir yakınlık olduğuna yönelik katılımcıların sadece %12,5'inin "katılıyorum" cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin %62,5'inin "katılmıyorum", %25'inin ise "kararsızım" cevabı verdikleri de saptanmıştır. Bu sonuçlardan anlaşılmaktadır ki katılımcılar Türkçe ve İspanyolca arasındaki yakınlığa ilişkin farklı bakış açılarına sahiptirler. Elde edilen görüşlerden onların hangi nedenlerden ötürü düşüncelerinin çeşitlilik arz ettiğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Böylelikle yapılacak çalışmalarla ana dili İspanyolca olanlara daha nitelikli bir Türkçe öğretimi konusunda bir katkı sağlanabilecektir.

### 3.28. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türk kültürü, edebiyatı ve tarihini tanıyabilme amacına göre dağılımı:

28. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.-(Estoy aprendiendo Turco para conocer la cultura turca, la literatura turca y la historia turca )  
32 yanıt



Şekil 28. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türk kültürü, edebiyatı ve tarihini tanıyabilme amacına göre dağılımı

Şekil 28'de Kolombiya'da Türkçe öğrenenlerin Türk kültürü, edebiyatı ve tarihine yönelik algılarının tespitine yönelik dağılımına bakıldığında kararsızlarla birlikte %95'e yakın bir oranla karşılaşılmaktadır. Bu dağılım katılımcıların Türkiye'ye olan ilgilerinin ne denli güçlü olduğunun göstergesi olarak okunabilir.

### 3.29. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı:

29. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.-(Estoy aprendiendo Turco para entender las canciones turcas, las películas turcas y las teleseries Turcos )  
32 yanıt



Şekil 29. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı

Şekil 29’da Kolombiya’da Türkçe öğrenenlerin Türk şarkı ve filmlerini anlayabilmeye yönelik dağılımlarına bakıldığında, %53 oranında bu soruya “katılıyorum” cevabı verildiği anlaşılmaktadır. Ülkede son yıllarda Türk dizilerine olan ilginin yüksek olduğu bilinen bir durumdur. Bunun öğrenenlerin dil tercihlerine de yansıdığı görülmektedir. Nitekim Navarrete, (2020) “Kolombiya’da Türk dizilerinin etkisi” başlıklı yazısında başta Elif dizisi olmak üzere birçok Türk dizisinin ülkede en çok izlenen yayınlar arasında olduğunu belirtmektedir (s. 52-54). Türk dizilerine olan ilginin onları Türkçe öğrenmeye yönelttiği de bu çalışmayla daha net bir şekilde anlaşılmıştır.

### 3.30. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkiye’yi ve Türkleri kendilerine yakın hissetme durumuna göre dağılımı:

30. Türkiye’yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum. -(Estoy aprendiendo Turco porque me siento cerca de Turquía y de los Turcos )  
32 yanıt



Şekil 30. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı

Şekil 30’da Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların, kararsızlarla birlikte, %60’tan fazlasının Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrendikleri anlaşılmaktadır. Geriye kalanların %37’sinin ise bu duruma katılmadığı tespit edilmiştir.

### 3.31. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçeyi hobi olarak öğrenme isteğine göre dağılımı:

32. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.-( Estoy aprendiendo Turco como un pasatiempo )  
32 yanıt



Şekil 31. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçeyi hobi olarak öğrenme amacına göre dağılımı

Şekil 31'de Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların %90'dan fazlası hedef dili hobi olarak öğrendiklerini belirtmiştir. Bu durum Kolombiya'nın Türkiye'ye çok uzak bir bölgede yer almasına rağmen ülkede Türkçeye yönelik yüksek bir ilginin yansıması olarak görülmelidir.

### 3.32. Kolombiya'da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin kişisel gelişimi artırma amacına göre dağılımı:

33. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.-( Estoy aprendiendo Turco para desarrollarme )  
32 yanıt



Şekil 32. Bireylerin dil gereksinimlerinin kişisel gelişimi artırma amacına göre dağılımı

Şekil 32'de Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcıların kişisel gelişimlerini artırmak için Türkçe öğrendikleri anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcıların %90'dan fazlası bu duruma katıldıklarını belirtmiştir. Kararsızlarla birlikte bu dağılım %100'e ulaşmaktadır. İlgili soru kapsamında bu düşünceye "katılmıyorum" cevabının verilmemiş olması çok önemli bir göstergedir. Çünkü bu dağılım Türkçe öğrenenlerin tamamının hedef dilin onların kişisel gelişimine katkı sunduğunu ya da sunabileceğini sonucu olarak açıklanabilir.

### 3.33. Kolombiya’da Türkçe öğrenen bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçenin dünyada en çok kullanılan dillerden biri olma durumuna göre dağılımı:

34. Türkçenin dünyada çok konuşan dillerden biri olduğu için Türkçe öğreniyorum.-( Estoy aprendiendo Turco porque es uno de los idiomas más utilizadas en el mundo )  
32 yanıt



Şekil 33. Bireylerin dil gereksinimlerinin Türkçenin yaygın bir dil olma amacına göre dağılımı

Şekil 33’te katılımcıların Türkçenin dünyada en çok konuşulan dillerden biri olduğuna ilişkin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların sadece %12,5’i bu düşünceye katıldığını belirtmiştir. Kararsızların oranı ise %56,3’tür. Türkçeye yönelik faaliyetlerin birkaç yıldır başladığı ve Türkiye’ye uzaklığı bilinen bir ülkede bu denli bir dağılım önemli görülmeli ve bu çerçevede ülkede Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerin artırılması gerektiği açıktır. Böylece bu oranların çok daha fazla artacağı öngörülebilir.

#### 4. Sonuç ve öneriler

Bu bölümde Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçe dil gereksinimlerinin tespiti sonucunda ortaya çıkan hususların açıklığa kazandırılması amaçlanmıştır. Fakat genel anlamda ise bulgulardan elde edilen sonuçlar çerçevesinde Kolombiya’da Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi yoluna gidilerek birtakım öneriler geliştirilmiş ve bunlar maddeler halinde sıralanmıştır:

Kolombiya, Türkiye ilişkilerinin geleceğe daha güçlü taşınabilmesi amacıyla dil ve kültür alanında yapılan çalışmaların sistemli bir şekilde yürütülmesine yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Bu çerçevede ülkede Türkçeye olan talep dikkate alınarak Türkçenin seçmeli ders olarak okutulduğu Ulusal Üniversitesi gibi büyük üniversitelerde Türkoloji bölümlerinin kurulması konusunda elçilik tarafından çalışmalar yapılmalıdır. Böylece ana dili İspanyolca olan Türkologların yetişmesi sağlanacak ve gerek öğrencilerin dil gelişimi açısından gerekse ülkede Türkçe öğretimine yönelik bir zemin oluşacaktır. Derslerin düzeye ve ihtiyaca göre belirlenebilmesi, Türkçe faaliyetlerinin her zaman takibi ya da yürütülmesi gibi birçok hususta da gerek şu an gerekse uzun vadede Kolombiyalı Türkologlara ihtiyaç olduğu/olacağı açıktır.

Türkiye ve Kolombiya arasında burs programlarına öğrenci kabulünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzmanlaşacak öğrencilere yer verilmesinin oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda farklı alanlarda Türkiye burslarıyla Türkiye’ye gelip öğrenim gören öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Nitekim son yıllarda Kolombiya’ya yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan da bu gelişmeler anlaşılabilir. Örneğin Ulusal Tez Merkezinden (2021) yapılan araştırmada arama terimi olarak “Kolombiya” yazıldığında çıkan araştırmaların neredeyse tamamının son on yılda yapılan tezlerden oluştuğu ve önemli bir kısmının da Kolombiyalı öğrenciler tarafından yazıldığı görülmektedir. 3 tezin doktora, geriye kalan 28’inin ise yüksek lisans tezi olduğu ve farklı alanlarda yazıldığı tespit edilen bu çalışmalar içerisinde dil eğitimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla iki ülke ilişkilerine

katkı sunacak dile yönelik çalışmaların artması ve ülkede Türkçe öğretimini yapabilecek Kolombiyalı öğretmenlerin de yetişmesinin gerekliliği açıktır.

Yapılan çalışmada Kolombiya'da Türkçe öğrenenlerin dil gereksinimlerinin tespit edilmesine yönelik 33 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Buna göre katılımcıların yaş, cinsiyet, ana dil başta olmak üzere birçok değişkenlere yönelik dağılımı belirlenmiştir. Elde edilen oranlar çerçevesinde ülkede Türkçe öğrenenlerin dil gereksinimlerine yönelik sonuçlara bakıldığında katılımcıların cinsiyet oranlarının birbirine yakın olduğu, yaşlarının 28 yaş ve altında bireylerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ana dillerinin tamamının İspanyolca olduğu katılımcıların %93,8'inin lisans, geriye kalan katılımcıların ise lise ve yüksek lisans öğrencileri oldukları görülmüştür. Nitekim mesleki durumlarına yönelik dağılıma da bakıldığında katılımcıların yüzde 93,8'inin öğrenci olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede ülkede Türkçe öğrenenlerin gençler olduğu belirlenmiştir. Türkçe kurs merkezlerinin açılmasıyla her yaş grubundan öğrencinin artacağı öngörülse de daha çok gençler arasında bir tercih olarak Türkçe öğrenmeye olan istek ya da amacın oluşması olumlu bir gelişmedir.

Katılımcıların tamamının ana dillerinin, ülkenin de resmi dili olan, İspanyolca olduğu belirlenmiştir. Fakat öğrenenlerin ikinci dil olarak %93,8 oranında İngilizce, %6,2'sinin de Fransızca olduğu saptanmıştır. Ülkede farklı etnik toplulukların olduğu bilinmektedir. Özellikle azımsanmayacak bir oranda Orta Doğu ve Afrika'dan ülkeye göç etmiş olanların olduğu bilinen bir durumdur. Bu çerçevede ülkede Türkiye'yle ortak tarihi, dini, kültürel değerlere sahip olan bireylerin çeşitli nedenlerle Türkçe öğrenme istekleri mümkün olabilir. Bunun için de Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerin artırılması gerekebilir.

Kolombiya'da Türkçe öğretimi belirli üniversitelerde seçmeli ders olarak okutulduğu için katılımcıların da Türkçe öğrenme süreleri seçmeli derslerle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle katılımcıların nerdeyse tamamına yakınının 0-4 ay arasında Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Geriye kalan yüzde 5'lik kesimin de seçmeli olarak Türkçe A2 adlı derse kayıt yapan öğrenciler olabileceği düşünülmektedir. Bu tespitler çerçevesinde denilebilir ki ülkede Türkçe öğretimine yönelik Türkoloji bölümlerinin açılması ya da Yunus Emre Enstitüsü gibi merkezlerin burada da faaliyet göstermesi gerekmektedir.

Katılımcıların nerdeyse tamamına yakınının Türkiye'ye gelmedikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe ediniminin de daha çok sınıfla sınırlı kaldığı söylenebilir. Nitekim katılımcıların %44'e yakını Türkçeyi sınıf dışında hiç kullanmadıklarını %28,1'i ise nadiren kullandıklarını belirtmiştir. Diğer katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ise sosyal medyada Türkçe bilenlerle mesajlaşırken Türkçeyi kullandıkları saptanmıştır. Dolayısıyla ilgili ülkede Türkçe konuşanların sınırlı oluşu katılımcılar için dili kullanma noktasında bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Kolombiya'da Türkçe öğrenenlerin yarısından fazlası, %53,1'i, turist olarak; %43,8'i ise öğrenci değişim programı için Türkiye'ye gelmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında %5'e yakın bir oranda da iş amacıyla gelmek istendiği görülmektedir. Özellikle öğrenci değişim programları konusunda öğrencilerin yarısına yakınının Türkçe öğrenme isteğinin olması Türkiye'ye yönelik güçlü bir algının göstergesi olarak okunabilir. Nitekim katılımcıların %43'ü'nün Türkiye'de bulunan bir yükseköğretim kurumunda eğitim almak istedikleri de bir başka madde kapsamında saptanmıştır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin uzmanlık alanlarıyla ilişkili dağılımına bakıldığında kararsızlarla birlikte katılımcıların %90'dan fazlasının bu düşünceye katıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ülkede Türkçe öğrenenlerin hedef dil konusunda daha da yetkin olma isteği taşıdıkları

söylenbilir. Türkçeyi farklı bölümlerden öğrencilerin seçmeli ders olarak tercih edişi elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilebilir. Bu çerçevede ülkede sürekli Türkçe öğretimine yönelik bölüm ya da merkezlerin olması önemli görülmelidir.

Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların %43,8’i burs, iş vb. resmi işlere katılabilmek amacıyla Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Kararsızlarla birlikte katılımcıların %90’a yakınının konuya yaklaşımı bu ülkede Türkçe öğrenme faaliyetlerinin amacını ortaya koyması bakımından önemli görülebilir. Her ülkede ekonomik faktörlerin dil öğrenmede etkili olduğu bilinen bir durumdur. Bu çerçevede katılımcıların buna yönelik dağılımı normal bir durumdur. Fakat öğrenenlerin Türkçeye yönelik böyle bir algılarının oluşu üzerinde etkili olan hususların neler olduğu üzerinde farklı çalışmalar yapılabilir.

Kolombiya’da Türkçe öğrenenlerin yüksek oranda Türkiye’ye tatile gitme amacı taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede turizm alanında Türkiye’nin tanıtımına yönelik çalışmaların yürütülmesi her anlamda faydalı olacaktır. Nitekim çalışmada katılımcıların Türkiye’de yaşama isteğine yönelik dağılımına da bakılmıştır. Buna göre %31 oranında “katılıyorum” cevabının verilmesi bireylerde Türkiye algısının güçlü olduğunu göstermektedir. Bu oran kararsızlarla birlikte %70’e yakın bir orana çıkmaktadır.

Katılımcıların %71,9’u Türkçe öğrenmenin onlara yeni iş imkânları oluşturacağı düşüncesini taşımaktadır. Kararsızlarla birlikte bu oran %90’dan fazla bir orana yükselmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğrenme noktasında öğrencilerin yeni imkânlarla kavuşabilme ümidine yönelik bir düşünce taşımaları burada Türkçe faaliyetlerinin geliştirilmesi başta olmak üzere iki ülke arasındaki ilişkilerin daha da ileriye taşınması noktasında da bir fikir verdiği söylenebilir. Nitekim öğrenenlerin Türkiye’de bir meslek alanında çalışabilme, tercümanlık yapma, ülkedeki Türk şirketlerde çalışabilme, Türkçe öğretmenliği yapabilme amacına yönelik de Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir.

Kolombiya’da Türkçe öğrenen katılımcıların ana dillerinin tamamının İspanyolca olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sadece %12,5’i İspanyolcayla Türkçe arasında bir yakınlık olduğunu belirtmiştir. Buna karşın %62,5’i “katılmıyorum”, %25’i ise “kararsızım” cevabını vermiştir. Elde edilen oranlardan anlaşılmaktadır ki katılımcılar Türkçe ve İspanyolca arasındaki yakınlığa ilişkin farklı bakış açılarına sahiptir. Bu çerçevede elde edilen bu görüşlerin hangi nedenlerden ötürü çeşitlilik arz ettiğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Böylelikle yapılacak çalışmalarla ana dili İspanyolca olanlara daha nitelikli bir Türkçe öğretimi konusunda bir katkı sağlanabilecektir.

Çalışmada katılımcıların Türk kültürü, edebiyatı ve tarihine yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları ve Türkleri kendilerine yakın gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu görüşlerin yapılacak çalışmalarla daha da güçlenmesinin ülkeler arası ilişkiye katkı sağlayacağı açıktır.

Katılımcıların %90’dan fazlasının Türkçeyi hobi olarak öğrendikleri de tespit edilmiştir. Benzer şekilde kişisel gelişimlerini artırmak için de Türkçe öğrenenlerin oranı %90’dan fazladır. Hatta kararsızlarla birlikte bu dağılımın %100’e ulaştığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkede Türkçe öğrenmek için gelenlerin hedef dile ilişkin bu kanaatleri ülkede yapılacak etkinlik ya da çalışmalar hakkında bir fikir verebilmesi konusunda değerli görülmelidir. Nitekim katılımcıların Türkçenin dünyada en çok konuşulan dillerden biri olduğuna ilişkin olumlu görüşler ortaya koyması da bu çerçevede değerlendirilebilir.



Kolombiya'da son yıllarda Türk dizilerinin çok rağbet gördüğü bilinmektedir. Nitekim Navarrete, (2020) "Kolombiya'da Türk Dizilerinin Etkisi" başlıklı yazısında başta Elif dizisi olmak üzere birçok Türk dizisinin ülkede en çok izlenen yayınlar arasında olduğunu belirtmektedir (s. 52-54). Bu çerçevede çalışmada katılımcıların dil gereksinimlerinin Türk şarkı ve filmleri anlayabilmeye yönelik dağılımına da bakılmış ve bunun sonucunda %53 gibi bir oranla karşılaşılmıştır. Kararsızlarla birlikte bu oranın %70'in üstüne çıktığı tespit edilmiştir. Türk dizilerine olan ilginin onları Türkçe öğrenmeye yönelttiği de bu çalışmayla daha net bir şekilde anlaşılmıştır.

Kolombiya'da Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerin gerek tarihsel, dinsel, kültürel vb. mirasın ortak olduğu bireylerle kurulan ilişkilerin geliştirilmesine gerekse ülke aleyhine yürütülen ya da yürütülecek güncel/tarihi iddia veya çarpıtmaların önüne geçme adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle özelde Kolombiya genelde ise Latin Amerika ülkelerinde Türkçe öğretimine yönelik faaliyetler önemsenmeli ve bunun geliştirilmesi konusunda çaba sarf edilmelidir. Özellikle Yunus Emre Enstitüsünün Latin Amerika ülkelerinde faaliyetlerini artırmasına yönelik çalışmalar içerisine girmesinin oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Ellez, A. M., Şahin, B., Tomul, E. ve Turgut, Y. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, M. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castellanos, D. G. (2010). *Islam en Bogotá: presencia inicial y diversidad*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Navarrete, N. A. (2020). *Ülke imajının oluşmasında televizyon yayınlarının rolü: Türk dizilerinin Kolombiyalılarda oluşturduğu Türkiye imajı*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- TİKA - Türk İşbirliği ve Koordinasyon Başkanlığı (2021). <https://www.tika.gov.tr/tr/ara?s=tika+kolombiya>. [Erişim Tarihi. 29.10.2021].
- Wikipedia (2021). [https://tr.wikipedia.org/wiki/Kolombiya-T%C3%BCrkiye\\_ili%C5%9Fkileri](https://tr.wikipedia.org/wiki/Kolombiya-T%C3%BCrkiye_ili%C5%9Fkileri). [Erişim Tarihi. 29.10.2021].
- Ulusal Tez Merkezi (2021). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. [Erişim Tarihi. 30.10.2021].
- Zuluaga González, P. L. (2019). *Geçmişten günümüze Kolombiya'da İslam*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

## 2-Görsel bir kodlama sistemi olarak grafik simge kavramı<sup>1</sup>

Kemalettin DENİZ<sup>2</sup>

İsmail Yavuz ÖZTÜRK<sup>3</sup>

**APA:** Deniz, K. & Öztürk, İ. Y. (2022). Görsel bir kodlama sistemi olarak grafik simge kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 24-38. DOI: 10.29000/rumelide.1073837.

### Öz

Halka açık alanlarda ve imal edilmiş ürünler üzerinde her dilden ve kültürden insanı bilgilendirmek, yönlendirmek veya onlara yönerge vermek amacıyla grafik simgeler evrensel bir kodlama sistemi olarak sıkça kullanılır duruma gelmiştir. Ancak yaygın kullanımına rağmen bu kodlama sistemine birbirinden farklı adlar verilmektedir. Ayrıca bu adların gönderimde buldukları anlamlar arasında tutarsızlıklar mevcuttur. Bu nedenle araştırmayla, grafik simge kavramını temsil etmek üzere tercih edilen terimlerin ve bu kavrama yüklenen anlamların belirlenerek söz konusu kavramın anlam sınırlarının çizilmesi amaçlanmaktadır. Model bakımından nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak elde edilen veriler ışığında, kavramın anlam sınırları belirlenmiş ve niçin grafik simge teriminin uygun görüldüğü açıklanarak bu terimin kullanılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Kodlama, grafik simge, piktogram, işaret, sembol, iletişim

## Graphical symbol concept as a visual coding system

### Abstract

Graphical symbols have become frequently used as a universal coding system in order to inform, direct or give instructions to people of all languages and cultures on public places and manufactured products. However, despite its widespread use, different names are given to this coding system. In addition, there are inconsistencies between the meanings of these names. For this reason, it is aimed to determine the meaning boundaries of the concept in question by determining the preferred terms to represent the graphical symbol concept and the meanings attributed to this concept. In this study, which is a qualitative research, document analysis method was used. In this context, academic publications were reached as a result of scanning in various databases and these sources were examined in terms of the meaning attributed to the 'graphical symbol' concept via 'pictogram, pictograph, graphical symbol, symbol, sign, safety sign' labels. In the light of the data obtained in accordance with the descriptive analysis approach, the meaning limits of the concept have been determined and it has been suggested that this term should be used by explaining why the term 'graphic symbol' is appropriate.

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın Görsel Okuma Kapsamında Grafik Simgeler başlıklı yüksek lisans ile Grafik Simgelerin Standartlara Uygunluğu, Anlaşılabilirlik Düzeyi ve Öğretimi başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), kemalettindeniz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7531-490X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073837]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Mersin, Türkiye), iyavuzozturk@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6256-4387

**Keywords:** Coding, graphical symbol, pictogram, sign, symbol, communication

## Giriş

Bilişim teknolojisindeki ilerlemeler, iletişim kanal ve araçlarının çeşitlenmesini sağlayarak 21. yüzyılda yaşayan bireylerin gün içinde önceki nesillere kıyasla daha çok mesaja maruz kalmasına yol açmaktadır. Yoğunlaşan ve hızlanan yaşamlarında bireyler artık daha hızlı ve kolay anlayıp yorumlayabilecekleri mesajlara yönelmek durumunda kalmaktadır. Görsel mesajlar, onların bu ihtiyacını karşılamanın yanı sıra dil bilmemeye dayalı iletişim engellerinin üstesinden gelmeyi de mümkün kılmaktadır. Grafik simgeler, dünya genelinde yaygın bir biçimde kullanılan görsel uyarıcılardan biri olup kamusal alan, ürün ambalajı, etiketi ve bizzat üzerinde insanlara bilgi veya yönerge vermek, onları yönlendirmek amacıyla işe koşulmaktadır. Bu yaygınlığına rağmen bahis konusu görsellerin adlandırılmasında bir birliğin bulunmadığı; ilgili kavramı temsil etmek üzere *piktogram*, *piktograf*, *sembol*, *işaret* gibi terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca kullanılan terimlerin gönderimde buldukları anlamlarda bir takım farklılıkların olduğu da belirlenmiştir. Bu nedenlerle bir kavram olarak grafik simgenin anlam sınırlarının çizilip uygun bir terimle adlandırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

İnsanların diğer canlı türlerinden ayrı olarak duygu, düşünce, tasarım, istek veya hayallerini biriktirip aktarabilmeleriyle farklı bir boyut kazanan iletişim, kendine has işleyişi olan doğal bir süreçtir. Onun sayesinde bireyler, somut veya soyut olay, olgu veya nesnelere hakkında sınırları zaman ve mekânları aşan mesaj alışverişinde bulunabilmekte; böylece onları toplumsallaştırarak nesiller arası bağlantıyı mümkün kılmaktadır.

Türkçe Sözlükte “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim.” tanımlamasıyla iletişim, bu şekliyle bir ortaklığa işaret etmektedir. Söz konusu ortaklık, iletişimin iki ögesi olan kaynak ile alıcı arasında süregelen mesaj döngüsüyle tesis edilir ki bu, iletişimin süreç hâline gelmesi anlamına gelir.

İletişim sürecinde kaynak ile alıcı arasındaki mesajların anlaşılabilmesi, onların üzerinde uzlaştıkları kodlama sistemlerine bağlıdır. Kaynak, zihninde bulunan soyut hâldeki mesajı alıcının duyu organlarıyla algılayabileceği forma dönüştürerek somutlaştırır. Bu formlara kodlama sistemleri, kaynağın bu dönüştürme eylemine ise kodlama adı verilir. Kodlama sistemleri, kendilerine özgü göstergeler ve bunların bir araya geliş kurallarından oluşur. Yazılı veya sözlü diller, beden dili; fotoğraf, resim, grafik gibi görseller; sesler, notalar kodlama sistemlerine örnektir (Deniz, 2011).

Dil, kodlama sistemlerinin en yaygın kullanılanıdır ve her bir dile ait göstergeler ile bunların diziliş kuralları kültürler arasında farklılık göstermektedir. Bundan dolayı bir kavram olan “masa” için Türkçede “m, a, s, a” seslerinden örülü sözcük kullanılırken İngilizcede “t, a, b, l, e” kullanılmaktadır. Beden dilleri de kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir. Örnek vermek gerekirse İngiltere’de parmak boğaz boyunca hareket ettirilirse bunun anlamı “Ayvayı yedim.” iken aynı beden hareketi Afrika’da “Seni seviyorum.” diye yorumlanır (Hogg ve Vaughan, 2011, s. 637). Dolayısıyla iletişim için kaynak ile alıcının aynı kodlama sistemini biliyor olmaları gerekmektedir.

Yaklaşık 20.000 yıl önce alfabenin, dolayısıyla yazı dilinin öncülü olup getirdiği iletişim engellerini ortadan kaldıran görsel kodlardan grafik simgeler, tıpkı dünya genelinde aynı sesi temsil eden müzik notaları gibi evrensel bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Bunda kolay öğrenilmeleri; akılda kalmaları ve okuma-yazma bilen veya bilmeyen, farklı dil ve kültür dairelerinden insanlar tarafından kolayca

anlaşılabilirliği etkili olmaktadır. Ayrıca dile getirilmesine gerek duyulmayan ayrıntılardan arındırılarak en sade şekilde mesaj ilettiklerinden, grafik simgeler hızlıca anlamlandırılabilir. Bu sayede alıcıların belki de sözcükler dolusu yazılı bir metni okumasına gerek kalmayarak az çaba harcamaları ve teknolojik gelişmeler ışığında, kültürlerarası iletişim sıklığı ile bilgi ve mesaj patlamasının yaşandığı bu günlerde önemi gittikçe artan hızlı ve kolay iletişim sağlanmakta, zamanın tasarruflu kullanılması söz konusu olmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı grafik simgelerle okullar, hastaneler, turistik tesisler, müzeler, otobüs terminalleri, havalimanları, alışveriş merkezleri, metro-tren istasyonları, stadyumlar, üniversite yerleşkeleri gibi özel veya resmî kurumlarda; uzaktan kumanda tuşları, cep telefonları, bilgisayarlar, müzik çalarlar, mutfak aletleri, otomobiller gibi teknolojik sistemlerde; giysilerde, ürün ambalajlarında, kısacası günlük hayatın her yerinde ve her anında karşılaşılmaktadır (Becer, 2009; Öztürk, 2014; Pettersson, 1993; Uçar, 2004; Yazar, 2010).

Grafik simgelerin kullanımı yaygınlık kazansa da bu simgeleri temsil etmek üzere evrensel anlamda ortak bir adlandırmaya gidilmediği görülmektedir. Ayrıca “pictogram, pictograph, graphical symbol, symbol, sign, safety sign; piktogram, piktograf, simge, sembol, grafik simge, işaret, güvenlik işareti” anahtar kelimeleri kullanılarak *Academic Search Complete (EBSCO)*, *DergiPark Akademik*, *Ebrary-EBook Central*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *ScienceDirect*, *Türk Standartları Enstitüsü (TSE)-Türk Standartları Veri Tabanı*, *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) Ulusal Veri Tabanları*, *Web of Science*, *Wiley Online Library* veri tabanları incelendiğinde, akademik çalışmalarda ve standartlarda grafik simge kavramına yönelik olarak birbirinden farklı terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kavramın anlam sınırlarının çizilip doğru adlandırılmasına çalışarak terim birliğinin tesis edilmesini sağlayacak herhangi bir çalışma da tespit edilmemiştir.

### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın amacı; kodlama sistemlerinden biri olan grafik simge kavramını temsil etmek üzere hangi terimlerin kullanıldığını ve bu kavrama yüklenen anlamları belirleyip söz konusu kavramın anlam sınırlarını çizmektir.

### **Araştırmanın önemi**

Araştırmanın, kullanımı dünya çapında gittikçe yaygınlaşan ve dolayısıyla evrensel bir dil hâlini alan grafik simge kavramı için yine evrensel düzeyde terim birliğine varılması gerektiğine vurgu yapması ve bir terim önerisinde bulunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın sınırlılıkları**

İletişim sürecinde mesajın somut hâle getirilmesini sağlayan birçok kodlama sistemi vardır (dil, beden dili, ses, resim, nota vb.). Bu çalışmada yalnızca görsel kodlama sistemlerinden biri olan *grafik simge* ele alınmaktadır.

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan yöntemle birlikte verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci hakkında bilgi verilmektedir.

## Araştırmanın yöntemi

Model bakımından nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla alakalı bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır ve bu materyaller, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

## Verilerin toplanması

“Grafik simge” kavramına yüklenen anlamları tespit edip söz konusu kavramın sınırlarını belirlemek üzere yürütülen bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla *Academic Search Complete (EBSCO)*, *DergiPark Akademik*, *Ebrary-EBook Central*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *ScienceDirect*, *Türk Standartları Enstitüsü (TSE)-Türk Standartları Veri Tabanı*, *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) Ulusal Veri Tabanları*, *Web of Science*, *Wiley Online Library* veritabanlarında “pictogram, pictograph, graphical symbol, symbol, sign, safety sign; piktogram, piktograf, simge, sembol, grafik simge, işaret, güvenlik işareti” anahtar kelimeleri kullanılarak ilgili akademik yayınlara ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynaklar Ölçüt Örneklem Yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt Örneklem Yöntemi, “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır.” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 140). Bu kapsamda, söz konusu anahtar kelimeler hakkında bilgi veren yayınlar elde edilmiştir.

## Verilerin analizi

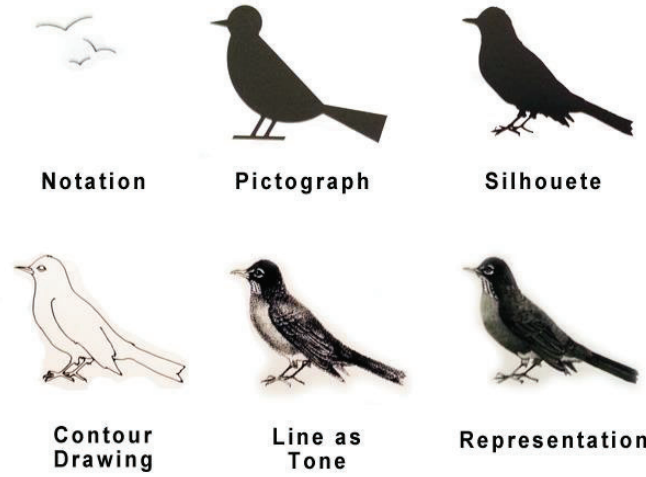
Elde edilen dokümanlar, grafik simge kavramına yüklenen anlam ve bu kavramı temsil etmek üzere tercih edilen terimler açısından betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak irdelenmiştir. “Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (...) Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256). Veriler, *grafik simge* kavramına gönderimde bulunmak üzere ilgili literatürde tercih edilmiş olan terimler bağlamında araştırmacı tarafından daha önceden belirlenmiş temalara (piktogram, piktograf, simge/sembol, işaret, grafik simge/sembol) göre analiz edilmiştir.

## Bulgular

Bir kodlama türü olarak bu çalışmanın odağında bulunan grafik simgelerin kesin tarifini yapmak, sınırlarını çizmek veya görseller içindeki yerini belirlemek güçtür. Çünkü kaynak taraması yapıldığında, daha baştan, grafik simgelerin bünyesinde yer aldıkları görsellere ait sınıflandırmalarda farklılıklar olduğu görülecek ve bu kavram için *işaret*, *simge*, *sembol*, *piktogram*, *piktograf* gibi birbirinden farklı terimlerle karşılaşılacaktır. Pettersson da bu hususa dikkatleri çekmiş ve grafik simgelerin de içinde bulunduğu görsellerin “kaynak (gönderici), alıcı (hedef), içerik, uygulama, bağlam, işlev, kullanım, üretim araçları” gibi birçok ölçüte göre sınıflandırılabilirliğinin altını çizmiştir (Pettersson, 1993, s. 201).

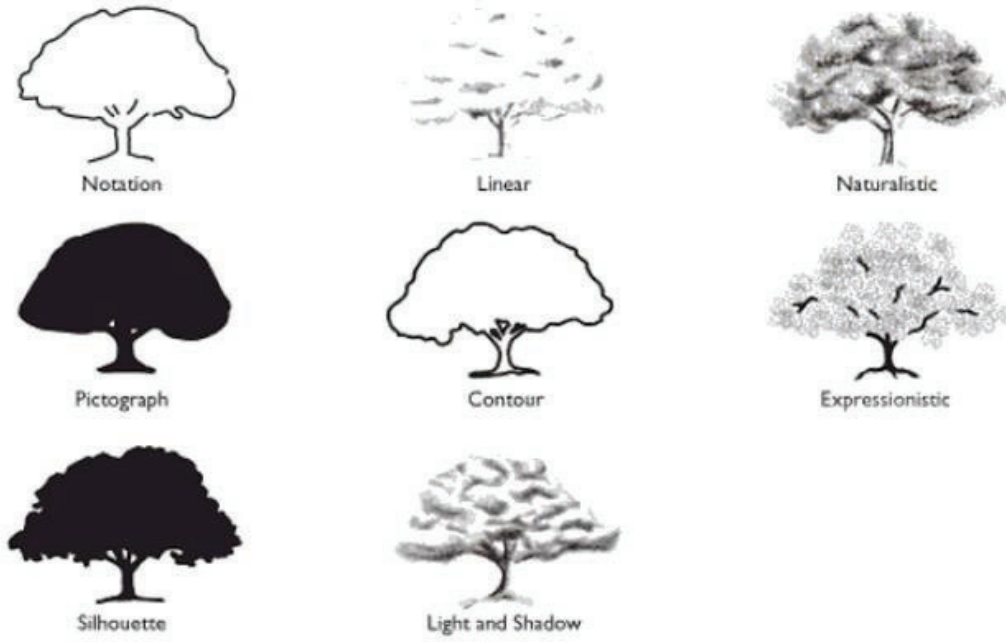
Meggs’e göre görseller; “en basit düzeydeki çizgi (notation), piktograf (pictograph), silüet (silhouette), kontur çizimi (contour drawing), tonlamaya dayalı çizgi (line as tone) ve temsil (representation)” olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır (1992, s. 19). Yazarın notation olarak isimlendirdiği görseller; doğrusal ve indirgeyici olup ekonomiklik ve özlük ile karakterize edilir (s. 19). Piktograf, konu aldıkları nesneyi en basit geometrik formlarla aktarır ve belli bir zümreye ya da bölgeye özel olmaktan ziyade evrenselidir (Meggs, 1992). Silüetler ise piktografardan farklıdır, çünkü konu aldıkları nesneyi daha detaylı aktarır ve bu nedenle evrensel bir örnek olmaktan çıkar (Meggs, 1992). Kontur çizimi, tıpkı yazarın notation

dediği basit çizgiler gibi, “çizgisel ve kavramsaldır” (Meggs, 1992, s. 19). Tonlamaya dayalı çizgilerden oluşan görseller ise insan beyninin, parça parça verilerden bütüncül bir yapı oluşturabilme becerisine dayanmaktadır ve bu tür görselleri meydana getiren siyah-beyaz çizgili dokular, kesintisiz bir bütün olarak yorumlanmaktadır (Meggs, 1992). Son grup olan temsiller (representations) de konu aldıkları nesneleriyle doğal bir benzerlik içerisindedir. Bu benzerlik, özel ışıklandırmalara ve gölgelendirmelere dayanır (Meggs, 1992). Araştırmacıya göre en basit piktogramlardan en gerçekçi illüstrasyonlara kadar bütün görseller, “birbirinden bağımsız parçaların (noktalar, çizgiler, tonlar, biçimler, kenarlar) düzenli ve tutarlı tanzimi”ne dayalıdır (1992, s. 19).








Şekil 1. Meggs'in görsel sınıflandırması (1992, s. 19)

Landa (2010) ise *Graphic Design Solutions* adlı kitabında görselleri “nesnesinin özünü yansıtan basit ve çizgisel görsel (notation), piktograf (pictograph), silüet (silhouette), şekil veya formu tarif etmek için aşırı çizgi kullanımına dayalı çizgisel görsel (linear), kontura dayalı görsel (contour), ışık ve gölgeye dayalı görsel (light and shadow), doğal görsel (naturalistic), ekspresyonist görsel (expresionistic)” (s. 107-108) olmak üzere sekiz alt gruba ayırmıştır.



Şekil 2. Landa'nın görsel sınıflandırması (2010, s. 107)

Wileman (1993), grafik simgelerin de aralarında bulunduğu görsel uyarıcıları, doğal veya insan ürünü şeylerin temsil edilmesi olarak tarif etmiştir. Ona göre bir objeyi, eylemi veya süreci temsil eden başka bir nesneye “simge (symbol)” adı verilir ve simgeler kendi içinde somuttan soyuta doğru üçe ayrılır: “Resimli simgeler (pictorial symbols), grafik simgeler (graphic symbols) ve sözel simgeler (verbal symbols)” (Wileman, 1993, s. 11). Resimli simgeler; fotoğraflar, resimlemeler (illustrations) veya çizimler (drawings) şeklinde ortaya çıkar. Bunların tamamı, herhangi bir şeyi veya objeyi son derece gerçekçi ve somut bir simge olarak temsil etme özelliğine sahiptir. İzleyiciler bu türden simgeleri kolaylıkla gerçek dünyadaki karşılığına dönüştürebilirler. Yazar, grafik simgelerin ise çeşitli yollarla oluşturulduğunu belirtir ve İngiliz ressam Rudolf Modley’e dayanarak bunları üç gruba ayırır: “İmge bağlantılı grafikler (image-related graphics), kavram bağlantılı grafikler (concept-related graphics) ve keyfi/nedensiz grafikler (arbitrary graphics)” (s. 12). İmge bağlantılı grafikler, objelerin profilleri veya silüetleri şeklinde ayırt edilebilir. Bu tür grafik simgelerde temsil edilen obje, detaylarından arındırılmıştır ancak büyük oranda tanınabilir olma özelliğini korumaktadır. Kavram bağlantılı grafik ise imge bağlantılıya göre daha az detaya sahiptir. Bu türden simgeler, nesnenin özünü temsil eder. Gerçekliğin stilize edilmiş, biçimlendirilmiş hâlidir. Keyfi/nedensiz grafikler de bir objenin soyutlanmış biçimidir. Bunların bazen geometrik forma sahip olduğu görülür. Bu tür simgeler, tasarımcısının hayal gücünün ürünüdür ve adından da anlaşılacağı üzere temsil ettiği obje ile aralarında ilişki olmayabilir. Son görsel grubu olan sözel simgeler ise yerine göre tek tek sözcükler veya cümlelerin tamamı olabilmektedir. Objeleri etiketlemek için adlar kullanılır veya sözcükler birbirine bağlanarak objelerin tanımı yapılır. Eylemler de sözel simgeler aracılığıyla temsil edilir. Ancak bu türden simgeler yalnızca o dili bilen kişiler tarafından anlaşılabilir (Wileman, 1993). Wileman’ın, sınıflandırmasını daha anlaşılır kılmak üzere kullandığı görseller tablosu şu şekilde Türkçeye uyarlanabilir:

| resimli simgeler  |   | grafik simgeler   |   |  | sözel simgeler                 |           |
|---|---|---|---|--|--------------------------------|-----------|
| fotoğraf  | resimleme/<br>çizim   | imge<br>bağlantılı  | kavram<br>bağlantılı  | keyfi/<br>nedensiz   | sözel tanım                    | ad/etiket |
|  |  |  |  |  | Erişkin,<br>dişi bir<br>insan. | kadın     |

Şekil 3. Ralph E. Wileman'ın görsel sınıflandırması<sup>4</sup>

Pettersson (1993) ise genel anlamda görselleri “figüratif (figurative)” ve “figüratif olmayan (non-figurative) temsiller” şeklinde ikiye ayırmış, grafik simgeleri görseller ile birlikte figüratif temsiller grubuna katmıştır (s. 202). Yazara göre figüratif olmayan temsiller veya sözel simgeler; sözel tarifleri (verbal descriptions), adları veya etiketleri (labels), harfleri veya karakterleri kapsar. “Üç boyutlu resimler, fotoğraflar, gerçekçi çizimler ve şematik çizimler” görseller kategorisini meydana getirirken; “resimli simgeler (pictographic symbols), soyut simgeler (abstract symbols) ve keyfi/nedensiz simgeler (abstract symbols)” de grafik simgeleri oluşturur (s. 202). Yazarın grafik simgelere yönelik yaptığı bu sınıflandırma, Wileman'ınki ile örtüşmektedir. Sadece Wileman'ın belirttiği kavram bağlantılı simgeler terimine karşılık Pettersson, soyut simgeler terimini kullanmıştır. Zira ona göre tasarım sürecinde bazı resimli simgelerin, detaylarından biraz daha arındırılmasıyla figüratif soyut simgelere dönüşme ihtimali vardır. Resimli grafik simgelere göre daha az detaya sahip olan bu tür simgeler yine de nesnelere benzemeye devam etmektedir (Pettersson, 1993).

Becer'e göre konuşma seslerini temsil eden harflerin (fonogram) dışındaki grafik simgeler logogram olarak adlandırılır ve bunlar, konu aldıkları nesne, olay, durum veya kavramı temsil etme durumuna göre “imge bağlantılı simgeler, kavram bağlantılı simgeler, diğer simgeler” olmak üzere üç gruba ayrılır (2009, s. 197). İmge bağlantılı simgeler, “konu aldıkları nesneyi doğrudan temsil eder” ve piktogram olarak adlandırılır (s. 197). Bunların çoğunlukla nesnelere stilize edilmiş silüetleri olduğunu ve kolay algılanıp çabuk öğrenildiğini belirten Becer, Avustralya Sivil Havacılık Kurumu için tasarlanan aşağıdaki görselleri piktogramlara, diğer adıyla imge bağlantılı simgelere örnek olarak verir.

<sup>4</sup> Wileman'ın Visual Communicating başlıklı kitabında bulunan tablodan (1993, s. 17) yararlanılmıştır.

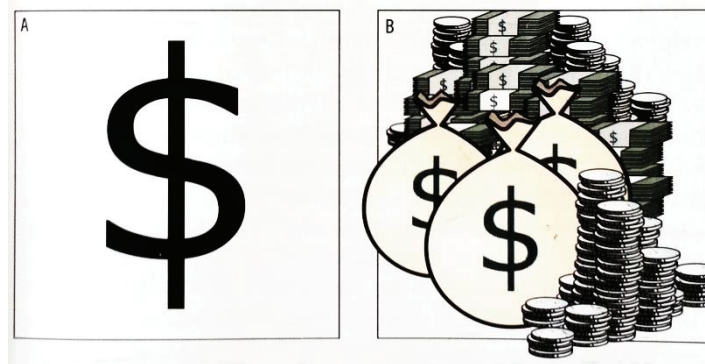




Şekil 4. Becer'in piktogram/imege bağlantılı simgeye örnek olarak verdiği grafik simgeler (2009, s. 197)

Kavram bağlantılı simgeler için yazar, “konu aldıkları nesneyi algılanabilen kavramlarla” ifade eden simgeler olduğunu söyler ve suyu temsil eden dalgalı çizgileri, sağa dönülmesi gerektiğini anlatan sağa bakan oku bu tür simgelere örnek olarak gösterir (Becer, 2009, s. 198). Ayrıca piktogramlara göre daha zor anlaşılrsa da nesne ya da kavramı anlaşılabilir formlara dönüştürmelerinden dolayı bu tür simgelerin kolay öğrenilir ve çabuk hatırlanır özellikte olduklarını söyler. Zira “trafikte sağa dönüş işareti, ‘Sağa Dönüş’ yazılı bir levhadan daha etkilidir” (s. 198). Yazarın bahsettiği diğer simgeler ise gerçek nesnelere ve kavramları temsil etme özelliğine sahip olmadıklarından, bunların öğrenilmeleri ve hatırlanmaları zordur. Alfabe harfleri, sayılar, matematik işaretleri ve noktalama işaretleri; diğer tip simgelere örnektir (Becer, 2009).

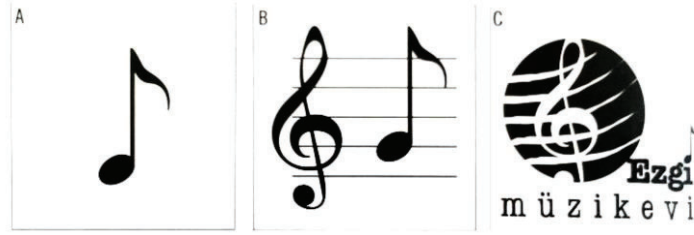
Uçar (2004), görsel iletişimi sağlayan iletişim öğeleri olarak yazının yanında, işaret ve simgelerin de bulunduğunu belirtmiştir. Bunların, yazının getirdiği engelleri aşmaya yarayan evrensel görseller olduğunu vurgulayan yazar, daha sonra aralarındaki farkı dile getirmiştir. Ona göre işaretler “bir durumu, eylemi ya da bir olayı işaret eden görsel elemanlar” olup mesajını “doğrudan ve tanımlanmış bir boyutta” verirken; simgeler “ardında bir öykü ya da bir olayı barındırır”, “derin ve kapsamlı açılımlara sahip olabilir” (s. 23). Ancak yazar, bir işaretin simgeye/sembole dönüşebileceğinin veya kullanım alanına göre simgesel değer taşıması durumunda, simge olarak değerlendirilebileceğinin de altını çizip bu durumu dolar işareti ve müzik notası üzerinden örnekendirir (Uçar, 2004).



Şekil 5. Dolar işaretinin simgeye dönüşümü (Uçar, 2004, s. 23)

A) Dolar işareti Amerika Birleşik Devletleri'nin resmi para biriminin belirteçidir. Önündeki veya arkasındaki rakamların döviz cinsini tanımlamaya yarayan bir işarettir. B) Bu görüntüde aynı

*işaret, bir nevi sembolik yapıya ulaşmış, artık dolar işaretinden çok “zenginlik” kavramını ifade etmeye başlamıştır (2009, s. 23).*



Şekil 6. Nota işaretinin simgeye dönüşümü (Uçar, 2004, s. 24)

*A) İlk karede sekizlik nota işareti görüyoruz, ancak bu hali ile sesi belirtemiyor. B) İkinci karede sekizlik bir sol sesinin nota diliyle yazılışı: Bu durumda ilave görsel elemanlar işaretin anlamını değiştirip geliştiriyor. C) Üçüncü karede, sol anahtarı ve nota işaretinden faydalanılarak bir sembol geliştirilmiş, sol anahtarı ve nota işaretleri belirli bir sesi işaret etmekten çok, “müzik” kavramını vurgulayan bir sembole dönüşmüş (2009, s. 24).*

Yazarın bunlara ek olarak “piktogram” kavramını işaret ve simge kavramlarının yanında ara ara kullandığı görülmektedir. Ancak bu kavramla ilgili ayrıntılı bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Sadece piktogramlarla ilgili olarak “...uluslararası anlam ve bilgi yüklü işlevsel sembollerdir” açıklaması, uygun görselle desteklenerek yapılmıştır (Uçar, 2004, s. 31).



Şekil 7. Uçar'ın “piktogram” kavramıyla ilgili kullandığı görseller (2004, s. 31)

Uluslararası Standartlar Teşkilatı (ISO) piktogram, ikon, imge veya kavram bağlantılı simge vb. adlandırmalara ve sınıflandırmalara girmemiş; “Dilden bağımsız olarak bilgi iletmek amacıyla kullanılan, belirli bir anlama sahip, görsel olarak algılanabilir figür.” (ISO, 17724, 2003, s. 5) şeklinde tanımladığı grafik simgelerin yönlendirme oku, olumsuzlama çarpısı gibi öğelerden oluşan bir bütün olduğunu belirtmiştir (ISO 7001, 2007). Teşkilatın yayımlanmış olduğu standartların başlıklarına göz atıldığında, grafik simge kavramının *kamu bilgilendirme simgeleri* (public information symbol), *ürün güvenliği simgeleri* (product safety symbol), *ulaşım sistemi simgeleri* (transportation system symbol), *cihazların üzerinde kullanılan grafik simgeler* (graphical symbols for use on equipment), *güvenlik işaretleri* (safety signs) gibi terimlerin hepsini kapsayacak biçimde kullandığı görülmektedir (ISO 7000, 2014; ISO 7001, 2007; ISO 17724, 2003; ISO 3864-1, 2011; ISO 3864-2, 2016; ISO 3864-3, 2012; ISO 3864-2011).

ISO'ya göre *kamu bilgilendirme simgeleri*, “halka dilden bağımsız olarak bilgi vermeyi amaçlayan bir grafik simge”dir (ISO 17724, 2003, s. 8). *Ürün güvenliği simgesi*, “ürün güvenlik etiketi üzerinde bulunan grafik simge”ye verilen addır (ISO 17724, 2003, s. 8). Ayrıca bu kuruluşa göre grafik simgeyi

oluşturan ve belirli anlama sahip parçalar, o grafik simgenin ögesi/elementidir (graphical symbol element) (ISO 17724, 2003, s. 5). Örneğın aşağıda yer alan (Şekil 8) “hastane” anlamındaki grafik simge, “yataкта yatan insan figürü ile tıbbi bakımı simgeleyen haç” ögelerinden, diğeri adıyla göstergelerinden oluşmakta olup haç simgesi, “grafik simgenin kullanılacağı ülkenin kültürüne uygun başka bir simgeyle değıştirilebilir” (ISO 7001, 2007, s. 16). Bu bağlamda Türkiye’de, hilal simgesi kullanılabileceğı gibi havaalanı, otobüs terminalleri, turistik tesisler gibi farklı kültürlerden insanların ziyaret ettiğı yerlerde hem hilal hem de haç simgelerinin birlikte kullanılması, anlaşılabilirlik açısından daha uygun olabilir.



Şekil 8. ISO’nun hastaneyi temsil etmek üzere belirlediğı grafik simge (ISO, 2007, s. 16)

Yalnızca *güvenlik işareti* (safety sign) kavramı, ISO tarafından grafik simgelerden ayrılır. Buna göre güvenlik işareti, “Renk ve geometrik şekil kombinasyonu ile elde edilen ve bir grafik simge ilavesiyle belirli bir güvenlik mesajı veren işarettir”. Ayrıca “... güvenlik işaretini biçimlendirmek üzere bahsedilen renk ve geometrik şekillerle beraber kullanılan...” grafik simgelere güvenlik simgesi adı verilir (ISO 7001, 2007, s. 9). Bu tanımlardan hareketle ISO’ya göre güvenlik işaretlerinin, oluşum biçimleri nedeniyle, grafik simgeleri de kapsayan bir görsel olduğı düşünülebilir. Buna ek olarak renk ve geometrik şekil gibi, anlatmak istedikleri fikri, eylemi veya olguyu doğrudan temsil etmeyen, saymaca göstergelerden de oluşmalarından dolayı güvenlik işaretlerinin anlamları üzerinde uzlaşmaya varılması ve bunların öğrenilmesi gerekmektedir. Aşağıda, renk ve geometrik şekil bileşiminin verilen mesajı etkisini somutlaştırmak amacıyla ISO tarafından tasarlanan güvenlik işaretlerinden örnekler sunulmuştur.



Şekil 9. Güvenlik işareti kategorisindeki bir uyarı işareti (ISO, 2013, s. 28)

Yukarıdaki güvenlik işareti, “Uyarı: Elektrik akımı” mesajını vermek üzere tasarlanan bir uyarı işaretidir. Uyarı mesajı içeren bu tür güvenlik işaretlerini anlayabilmek için sarı renge, siyah kenarlıkla çevrilmiş üçgen biçime ve siyah renkli güvenlik simgesine (grafik simge) dikkat etmek gerekmektedir (ISO, 2013).



Şekil 10. Güvenlik işareti kategorisindeki bir yasaklama işareti (ISO, 2013, s. 29)

Bu güvenlik işareti ise bulunulan ortamda sigara içilmesini yasaklamak üzere tasarlanmıştır. Yasaklamayı anlayabilmek için kırmızı bir dairesel çeride ve köşegen çubuğa, ayrıca beyaz zemin üzerinde yer alan siyah güvenlik simgesine dikkat edilmelidir (ISO, 2013).



Şekil 11. Güvenlik işareti kategorisindeki bir güvenli durum işareti (ISO, 2013, s. 31)

Yeşil rengin ağırlıkta olduğu üstteki güvenli durum işaretleri ise “tahliye rotalarını ve buluşma noktalarını tanımlamak, ilk yardım ve acil müdahale ekipmanlarının yerlerini ve güvenli eylemi göstermek” için kullanılmaktadır (ISO, 2013, s. 31). Yukarıdaki işaret de bu kapsamda “(Sağ yöne) Acil çıkış.” mesajını vermek üzere tasarlanmıştır. Bu türden işaretleri anlayabilmek için yeşil kare üzerindeki beyaz renkli güvenlik simgesine dikkat etmek yeterlidir (ISO, 2013).

Türk Standartları Enstitüsü (TSE) de ISO’nun “graphical symbol” terimine bağlı kalarak standartlarında “grafik sembol”ü kullanılmaktadır (TS ISO 7000, 2013; TS ISO 16069, 2008; TS ISO 17724, 2007; TS ISO 3864-1, 2016).

## Sonuç ve tartışma

Grafik simge kavramına yüklenen anlamların ve bu kavram için kullanılan terimlerin belirlenip söz konusu kavrama ait anlam sınırlarının çizilerek uygun adlandırmanın yapılmaya çalışıldığı bu araştırma sonucunda; görsel kodlama sistemlerinin sınıflandırılması, dolayısıyla grafik simge kavramının adlandırılması noktasında bir takım farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Grafik simgelerin kullanımına yönelik uluslararası düzeyde standartlar geliştirmeye çalışan ISO’nun da bu kavrama yüklediği anlam bakımından çelişkiler yaşadığı düşünülmektedir. Zira Teşkilatın yayımladığı standartların başlıklarına dikkat edildiğinde grafik simge teriminin, yine aynı Teşkilat tarafından adlandırılıp sınıflandırılan birçok terimi (kamu bilgilendirme simgeleri, ürün güvenliği simgeleri, güvenlik işaretleri vb.) kapsadığı görülmektedir.<sup>5</sup>

Ayrıca ISO tarafından gerek *kamu bilgilendirme simgeleri* gerekse *güvenlik işaretleri* olsun hepsine yönelik standartlar geliştirmede oluşturulan ekibin adı “ISO/TC 145- Graphical Symbols” şeklindedir. Bu iki durum, grafik simgenin ISO’ya göre hem kamu bilgilendirme simgelerini hem de güvenlik

<sup>5</sup> Yayınlanan standartlara ait başlıklar için Ek 1’e bakınız.

işaretlerini kapsayan bir kavram olarak görüldüğü izlenimi vermektedir. Fakat aynı Teşkilatın 2003'te yayımlanmış olduğu Graphical Symbols-Vocabulary başlıklı sözlükteki "safety signs" maddesine bakıldığı zaman grafik simgenin, güvenlik işaretlerinin bir ögesi konumuna indirildiği görülmüştür.<sup>6</sup> Buna ek olarak "safety symbol" maddesinde ise güvenlik işaretlerinde şekil ve renkle birlikte kullanılan simgelere "güvenlik sembolü" denerek grafik simgelerin bir öge konumuna getirilmesi durumu devam ettirilmiştir.<sup>7</sup> Teşkilata ait çelişkili ifadelerin, grafik simge kavramının anlam sınırlarının çizilmesini ve bu kavrama yönelik uygun terimin bulunmasını zorlaştırmakta olduğu ortadadır.

Wileman'ın "kavram bağlantılı simgeler" ile "keyfi nedensiz simgeler"i, Pettersson'un "soyut simgeler" ile "keyfi/nedensiz simgeler"i, Becer'in "imge bağlantılı simgeler" ile "kavram bağlantılı simgeler"i bu çalışmanın odağındaki *grafik simge* kavramı kapsamında ele alınabilecek terimlerdir. Zira ISO'nun geliştirdiği grafik simgeler incelendiğinde, bir görsel türü olarak silüetlerden yararlanılmadığı; bunun yerine daha az detaya sahip (Meggs ve Landa'ya göre *piktograf*, Wileman'a göre *kavram bağlantılı grafik*, Pettersson'a göre *soyut simge*) veya tasarımcısının hayal ürünü olan, ardında öyküler barındıran daha soyut (Wileman'a göre *keyfi/nedensiz grafikler*, Pettersson'a göre *keyfi/nedensiz simgeler*) görsellerin kullanıldığı görülmektedir. Buna gerekçe olarak mesajın mümkün olan en yalın ve sade biçimde aktarabilmesi için grafik simgelerde detaydan arındırılmış görsel göstergelerin kullanılması gerektiği ilkesi (Bağlı, 1997; Becer, 2009; İlhan, 1992; Ota, 1987; Uçar, 2004; Uyan Dur, 2011, Yazar, 2010) gösterilebilir.

Yine Wileman'ın *sözel simgeler*, Pettersson'un *figüratif olmayan/sözel simgeler*, Becer'in *diğer simgeler* adını verdikleri alfabe harfleri veya karakterler de grafik simgelerde (örneğin ISO'nun genel uyarı mesajı ileten, ünlem işaretine sahip üçgen biçimindeki grafik simgesi veya "İnternet Kafe" mesajı ileten, üzerinde "@" karakteri bulunan grafik simgesi gibi) kullanılabilir. Karakterler, Uçar'ın ifade ettiği üzere zamanla gönderimde buldukları asıl anlamlarından sıyrılarak daha derin ve sembolik anlamlar kazanabilir: ISO'nun "İnternet Kafe" mesajı ileten grafik simgesindeki "@" karakteri gibi...

Dikkat edildiğinde, bir kod sistemi olarak grafik simge üzerine yapılan sınıflandırmalar ve adlandırmaların, aslında grafik simgeleri meydana getiren "göstergeler"in temsil ettikleri nesne, olay, olgu, kavram vb. şeylerle olan ilişkisine dayandığı görülmektedir. Diğer bir deyişle odağa alınan, aslında bir kodlama sistemi olarak grafik simge değil, onu da meydana getiren göstergelerdir. Dolayısıyla ortadaki adlandırma ve sınıflandırma karmaşasına girmeden denilebilir ki bir grafik simge ya temsil ettiği şeye görüntü bakımından benzeyen, yani nedenli olan ya da hiç benzemeyip saymaca olan, uzlaşımaya dayalı göstergelerden oluşabilir ve hatta her iki türden göstergeyi de aynı anda bünyesinde barındırabilir. Aşağıdaki grafik simgeler, bu tespiti örneklendirmektedir:

<sup>6</sup> Safety sign: Sign which gives a general safety message, obtained by a combination of colour and geometric shape and which, by the addition of a graphical symbol, gives a particular safety message (ISO 17724, 2003, s. 9).

<sup>7</sup> Safety symbol: Graphical symbol used together with a safety colour and safety shape to form a safety sign (ISO 17724, 2003, s. 9).



Şekil 12. Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Hareketi'nin belirlediği grafik simgeler (International Committee of the Red Cross [ICRC], 2005, s. 12)

Yukarıdaki iki göstergenin, temsil ettikleri kavramlarla olan ilişkileri saymaca, dolaylı ve uzlaşımaya dayalıdır ve her ikisi de ardında öyküler barındırmaktadır. Bunların anlamları üzerinde ortak bir uzlaşma ve öğrenme gerekir.



Şekil 13. ISO'nun "konaklanacak yer" mesajını vermek üzere belirlediği grafik simge (ISO, 2007, s. 49)

Üstteki grafik simgeye ait göstergeler, temsil ettikleri kavramlarla doğrudan ilişkili olup görüntüye dayalı bir benzerlik içindedir.



Şekil 14. ISO'nun hastaneyi temsil etmek üzere belirlediği grafik simge (ISO, 2007, s. 16)

Yukarıdaki grafik simgede ise temsil ettikleri kavramlarla ilişkileri bakımından her iki türden gösterge de kullanılmıştır.



Bu değerlendirmeler ışığında, yukarıdaki adlandırmalara girmeden (adlandırmalar kişilere veya kurumlara göre değiştiği için) grafik simgelerinin, temsil ettikleri nesne, olay, olgu, kavram vb. şeylerle olan ilişkilerine göre ve ISO'nun *güvenlik işareti* adını verdiği türün bir parçası olmaktan ziyade onları da kapsayan genel bir kavram olarak ele alınmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Buna göre *grafik simge* kavramı için *temsil ettikleri şeye görüntü bakımından benzeyen (nedenli) veya hiç benzemeyen (saymaca olan, uzlaşımaya dayalı) yahut her iki görsel gösterge türüne de sahip; halka açık alanlarda ve ürün etiketleri üzerinde dilden bağımsız kullanılarak insanlara bilgi, yönerge veren veya onları yönlendiren görsel bir kodlama sistemidir*, denilebilir.

Bunların yanında, TSE'nin "grafik sembol" olarak ISO'dan yapmış olduğu çevirideki "sembol" yerine Türkçe karşılığı olan "simge" kelimesinin tercih edilerek bu kavramı temsil etmek üzere "grafik simge"nin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Becer, E. (2009). *İletişim ve grafik tasarım (7. basım)*. Dost.
- Deniz, K. (2011). Etkili iletişim. S. Gülerer (Der.), *Üniversiteler için dil ve anlatım içinde* (s. 549-635). Gazi Kitabevi.
- Hogg, M. A., and Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ütopya.
- International Committee of the Red Cross (2005). *ICRC'yi keşfedin*. International Committee of the Red Cross.
- ISO 17724 (2003). *Graphical symbols-vocabulary*. ISO Copyright Office.
- ISO 3864-1 (2011). *Graphical symbols - safety colours and safety signs - part 1: Design principles for safety signs and safety markings*. ISO Copyright Office.
- ISO 3864-2 (2016). *Graphical symbols - safety colours and safety signs - part 2: Design principles for product safety labels*. ISO Copyright Office.
- ISO 3864-3 (2012). *Graphical symbols - safety colours and safety signs - part 3: Design principles for graphical symbols for use in safety signs*. ISO Copyright Office.
- ISO 7000 (2014). *Graphical symbols for use on equipment - registered symbols*. ISO Copyright Office.
- ISO 7001 (2007). *Graphical symbols-public information symbols*. ISO Copyright Office.
- Landa, R. (2010). *Graphic design solutions (4th ed.)*. Wadsworth.
- Meggs, P. B. (1992). *Type & image: The language of graphic design*. John Wiley & Sons Inc.
- Özby, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Öztürk, İ. Y. (2014). *Görsel okuma kapsamında grafik simgeler* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information (2nd ed.)*. Educational Technology.
- TS ISO 16069 (2008). *Grafik semboller-güvenlik işaretleri-güvenlik yolu kılavuz sistemleri*. Türk Standardları Enstitüsü.
- TS ISO 17724 (2007). *Grafik semboller-terimler ve tarifler*. Türk Standardları Enstitüsü.
- TS ISO 3864-1 (2016). *Grafik semboller-emniyet ile ilgili renk ve işaretler-bölüm 1: İş yerleri ve halka açık alanlardaki emniyet işaretleri için tasarım prensipleri*. Türk Standardları Enstitüsü.
- TS ISO 7000 (2013). *Grafik semboller-fihristleme ve kısa gösterim çizelgeleri*. Türk Standardları Enstitüsü.
- Uçar, T. F. (2004). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*. İnkılap.
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Educational Technology.
- Yazar, T. (2010). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Atakum Kampüsü bağlamında görsel bildirişim simgelerinin tasarım ve uygulama sorunlarına genel bir bakış ve model önerisi* [Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

## Ek 1. ISO'nun grafik simgelerle ilgili yayımladığı standartlara ait başlıklar

|  |   |
|--|---|
| <p>INTERNATIONAL<br/>STANDARD</p> <p><b>ISO<br/>7001</b></p> <p>Third edition<br/>2007-11-01</p> <hr/> <p><b>Graphical symbols — Public information<br/>symbols</b></p> <p><i>Symboles graphiques — Symboles destinés à l'information du public</i></p> <hr/> <p> Reference number<br/>ISO 7001:2007(E)</p> <p>© ISO 2007</p> | <p>INTERNATIONAL<br/>STANDARD</p> <p><b>ISO<br/>3864-1</b></p> <p>Second edition<br/>2011-04-15</p> <hr/> <p><b>Graphical symbols — Safety colours and<br/>safety signs —</b></p> <p><b>Part 1:<br/>Design principles for safety signs and<br/>safety markings</b></p> <p><i>Symboles graphiques — Couleurs de sécurité et signaux de sécurité —<br/>Partie 1: Principes de conception pour les signaux de sécurité et les<br/>marquages de sécurité</i></p> <hr/> <p> Reference number<br/>ISO 3864-1:2011(E)</p> <p>© ISO 2011</p> |
|--|---|



### 3-Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri

Yavuz Selim BAYBURTLU<sup>1</sup>

**APA:** Bayburtlu, Y. S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 39-63. DOI: 10.29000/rumelide.1073839.

#### Öz

İnsanın çevresiyle iletişimi kullandığı dil vasıtasıyla olmaktadır. Anne karnında işitmeye başladığımız ana dilimiz hayatımızın sonuna kadar devam eden etkileşimsel ve gelişimsel bir süreci kapsar. Bu süreçte Türkçenin temel dil becerilerini edinerek iletişim kurmaya başlarız. Eğitim hayatının başlamasıyla temel dil becerilerinin kazanımları daha nitelikli olmaya başlar. Bir araştırma makalesi olan bu çalışmada, Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerileri tespit edilmiştir. Bu amaçla Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 43 farklı okuldan 82 Türkçe öğretmeniyle uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada kolay erişilebilirlik ve yakınlık kriterlerine göre mümkün olduğu kadar Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre tespit edilen öğrenci merkezli sorunların çözümü için öğrencilere çeşitli eğitimler verilir, etkinlik ve uygulamalarla temel dil becerilerinin desteklenmesinin faydalı olacağını sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin birbirini etkileyen yapıları dikkate alınmalıdır. Bunun için her bir beceri alanı için aynı hassasiyet gösterilmelidir. Türkçe derslerinde, dört temel dil becerisine de hitap eden etkinliklerin yapılmasının yararlı olacağı düşüncesine göre hareket edilmelidir. Günümüz teknolojisiyle hayatımıza giren blog, sosyal medya gibi sanal ortamlarda temel dil becerilerinin gelişiminin de takip edilerek öğrencilerin bu mecralardaki durumları kontrol edilebilir. Bu ortamlarda öğrencilerin temel dil becerilerine ilgilerini arttıracak uygulamalar geliştirilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Dil becerileri, temel dil becerileri, Türkçe eğitiminin sorunları, Türkçe öğretmenlerine göre temel dil becerileri, sorunlar ve çözüm önerileri

### The problems of Turkish education in the field in the context of basic language skills and suggestions for solutions

#### Abstract

It is through the language that a person uses to communicate with his environment. Our mother tongue, which we begin to hear in the womb, covers an interactive and developmental process that continues until the end of our lives. In this process, we start to communicate by acquiring the basic language skills of Turkish. With the beginning of educational life, the acquisition of basic language skills begins to be more qualified. Turkish teachers' basic language skills in Turkish lessons have been identified in this study, which is a research article, the problems they face in the development process and the solutions they bring to these problems have been identified. For this purpose, research data were collected using a semi-structured interview form created in accordance with expert opinions

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni (Antalya, Türkiye), yavuzselimbayburtlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6128-6239 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.11.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073839]

with 82 Turkish teachers from 43 different schools working in the central districts of Antalya province. In the research, Turkish teachers were reached as much as possible according to the criteria of easy accessibility and proximity. According to the results obtained from the research findings, it was concluded that it would be useful to provide students with various trainings and support their basic language skills with activities and applications to solve the student-centered problems identified. The structures of basic language skills that affect each other should be taken into account in Turkish lessons. For this, the same sensitivity should be shown for each skill area. In Turkish lessons, it should be acted upon according to the idea that it will be useful to conduct activities that address all four basic language skills. By following the development of basic language skills in virtual environments such as blogs, social media that come into our lives with today's technology, the status of students in these media can be controlled. In these environments, applications can be developed that will increase students' interest in basic language skills.

**Keywords:** Turkish language skills, basic language skills, problems of Turkish education, basic language skills according to Turkish teachers, problems and solution suggestions

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insan çevresiyle iletişim halindedir. Bu iletişim anne karnında başlayıp insanın ölümüne kadar devam eden gelişimsel ve etkileşimsel bir süreci kapsar. Çocuğun anne karnında ana dilini işitmesiyle tanımaya başladığı bu süreç ana dilini öğrenerek edineceği çeşitli temel dil becerileri vasıtasıyla daha nitelikli bir iletişim kurma biçimine evrilir. Bu iletişim kurma biçimi dil ile gerçekleşir. İnsanın gelişimsel ve etkileşimsel yaşantısı, çevresiyle sürekli iletişim kurmasına neden olur. Bunun neticesinde de insan, kendisinin ve iletişim kurduğu bireylerin dilsel yaşantısına katkı sağlar. Dile ait kazanımları artan insan edindiği dilin temel dil becerileri ile konuşur, yazar ya da dinleyerek çevresiyle olan iletişimini devam ettirir. Zaman içerisinde bireyin eğitim hayatının başlamasıyla, ana diline ait çeşitli kural ve kavramlar belirli bir program dâhilinde bireye öğretilir. Dil insanlar arası iletişimi sağlayan en temel araç olduğundan okullarda dil eğitiminin temel amaçlarından biri de insana etkili ve bilinçli iletişim becerilerini kazandırmaktır (Coşkun, 2009). Ana dilimize ait bu kural ve kavramlar ilkökul ve ortaokullarda Türkçe derslerinde öğretilmektedir. Araştırmada odak noktası olarak ortaokul Türkçe derslerindeki sorunlar ve çözüm önerileri seçilmiştir. Bu nedenle çalışmada Türkçe eğitiminin ilkökul boyutundan bahsedilmemiştir. Ortaokullarda Türkçe dersi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen genel-özel amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülür. Türkçe dersleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ifade edildiği gibi *“öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde”* (MEB, 2019, s. 8) işlenir. Ortaokullarda Türkçe derslerinin temel ilkesi öğrencilere yaşam boyunca karşılaşılabilecekleri her türlü dil becerisine sahip niteliklere ulaşabilecekleri bir alt yapı oluşturabilmektir (Yıldız, 2003). Türkçe dersi, temel kazanımlarıyla ortaokullarda okutulan diğer temel derslerin de öğretilmesinde oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. Türkçe derslerinin temel kazanımlarını edinemeyen öğrencilerin diğer derslerde de sorunlar yaşaması oldukça yüksektir. Alanyazındaki benzer araştırmalarda da Türkçe derslerindeki başarının diğer dersleri de etkilediği ve Türkçe dersinin diğer derslerle güçlü ilişkilere sahip olduğu ifade edilmiştir (Güneyli, 2007; Ural ve Ülper, 2013; Ceran ve Deniz, 2015, Sever, 2015).

Türkçe düşüncelerimizi, duygu ve isteklerimizi ifade edebileceğimiz ortak bir uzlaşma aracıdır. Dilimiz aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişmemizdeki en önemli araçtır. Bireyin duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilmesi, dış dünya ile bütünleşebilmesinde dil eğitiminin oldukça önemli bir yeri vardır. Nitelikli dil eğitimi alan bireylerin çevresiyle etkili ve doğru iletişim kurabilen, duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilen, söyleşi ve sohbetlere aktif bir şekilde katılıp her ortamda kendini doğru ifade edebilen, özgür ve özgün düşünceler ortaya koyabilen bireyler olması beklenir. Dolayısıyla nitelikli bir dil eğitimi almayan bireylerin de çevresiyle iletişim kurmakta güçlük çeken, kendini, duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda sıkıntılar yaşayan bireyler olmaları ihtimal dâhilindedir. Çeşitli araştırmalarda da bunu doğrular nitelikte bulgulara ulaşılmıştır (Yılmaz ve Doğan, 2014). Öğrencilerin temel dil becerilerindeki başarıları Türkçe dersinin yanında diğer akademik dersleri de etkilemektedir. *Konuşma, yazma, okuma ve dinleme/izleme becerilerindeki kabiliyetleri öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşantılarındaki her alandaki başarılarını belirleyen bir etkidir* (Sever, 1998, s. 54). *Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerileri verilirken kendi içerisinde anlama ve anlatma becerileri, yazılı ve sözlü dil becerileri şeklinde dört temel gruba ayrılır* (Onan, 2015, s. 93). *Türkçe derslerini alan öğrencilerin de dinleme ve okuma becerilerinin gelişmiş, duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak güzel ve etkili bir şekilde ifade edebilen bireyler olmaları beklenmektedir* (Temizkan, 2011, s.32).

*Temel dil becerilerinden dinleme, konuşmanın vereceği iletiyi tam olarak anlayabilme gayreti içinde olma ve bu uyarana tepkide bulunabilme eylemidir* (Demirel, 1999, s. 33). Dinleme/izleme bilinçli ve istemli yapılan bir eylemdir. Dinleme, duyduğumuzu anlamak amacıyla dikkat harcayarak yaptığımız bir eylemdir (Sever, 2015). *İnsan, hayatına dair edindiği bilgi ve becerilerin çoğunu dinleme/izleme becerisi ile kazanır* (Baş, 2012, s. 280). *Dinleme becerisi insanın anne karnında tanıştığı ve kazandığı ilk temel dil becerisidir* (Doğan, 2012, s. 7). Dinleme/izleme becerisi Türkçe eğitiminde diğer temel dil becerilerinin de temel noktasını oluşturan ve diğer temel dil becerilerini de büyük ölçüde etkileyen en önemli becerilerin başında gelir.

Konuşma becerisi, bireyin bebeklik döneminde edinmeye başladığı; duygu, düşünce ve isteklerini konuşma organları aracılığıyla aktarabilmesine denir. *Konuşma insanın zihninde başlayan, duygu ve düşüncelerin sözle ifade edilmesi sürecidir* (Güneş, 2007, s. 95).

Okuma becerisi, bir metindeki yazıyı, kelimeleri, cümleleri, yazıya ait tüm unsurlarla birlikte görme ve kavrayıp algılama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004). Okuma, ses ve görme organlarımız vasıtasıyla algılanan çeşitli işaret ve sembollerin zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılma sürecidir (MEB, 2006). Okuma becerisi bireyin eğitim hayatının başlaması ile ortaya çıkan bir beceridir.

*Yazma becerisi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin dilimizdeki harfler vasıtasıyla kâğıt üzerinde güzel bir biçimde ifade edilmesidir* (Calp, 2010, s. 225). *Zihnimizdeki aktarmak istediğimiz her şeyin harf ismini verdiğimiz sembollerle kodlanmasına yazı denir* (Karadağ ve Maden, 2013, s. 266). Bir başka tanıma göre ise, *zihnimizde yapılandırdığımız çeşitli bilgilerin yazıya aktarılması işlemine yazma denilmektedir* (Güneş, 2009, s. 11). Yazma becerisi eğitim hayatımızın başlamasıyla kazandığımız, zihinsel ve bedensel fonksiyonlarımızın koordinasyonu ile oluşan bir beceri türüdür. Yazma becerisi de okuma becerisi gibi okul yaşantımızın başlamasıyla, bir eğitim olarak edindiğimiz beceridir. Yazma becerisi gerçek kişilerin dışında tüzel kişilerle de iletişim kurmak için kullanılan bir beceri türüdür.

Türkçe derslerinin temel yapı taşı olan Türkçe Dersi Öğretim, Programı'nda ulaşılmaya hedeflenen amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,*
- *okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,*
- *bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, (MEB, 2019, s. 8).*

Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen bu amaçlar doğrultusunda yetiştirilebilmesi Türkçe derslerinin daha nitelikli ve zengin bir yapıyla işlenmesine, *Türkçeyi etkili ve güzel kullanabilmek temel dil becerilerinin tam anlamıyla kazanılmasına bağlıdır* (Mert, 2014, s.24). Türkçe eğitiminin sahadaki uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi icra ederken karşılaştığı sorunları tespit etmenin ve tespit edilen sorunlara çözüm önerileri getirmenin Türkçe eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. *Ana dili eğitimi ve öğretimi dört temel dil becerisi üzerine inşa edilirken Türkçe eğitimi de temel dil becerileri üzerine kurulur* (Temizyürek, 2003, s. 163). Türkçe derslerinin temel dil becerileri doğrultusunda yürütüldüğü düşünüldüğünde, araştırmada Türkçe eğitiminde temel dil becerileri bağlamında yaşanan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri getirmenin doğru bir yaklaşım tarzı olduğu kanaatine varılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersini işlerken karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerilerini temel dil becerileri bağlamında tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak yanıt aranan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Türkçe derslerinde;

1. Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?
2. Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki güncel sorunlarını tespit etmek ve tespit edilen bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmek amacıyla betimsel tarama modeliyle yapılmış nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında, belirli bir zaman dilimi içerisinde gözlemler, görüşmeler vasıtasıyla toplanan veriler betimlenir ya da durum temaları ortaya konulmaya çalışılır (Creswell, 2013). Betimsel tarama modellerinde, var olan bir durum veya olay mevcut özellikleriyle hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi açıklanır (Kaptan, 1995). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmayacağından çalışma grubu seçimi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma, Antalya merkez ilçelerinden gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmacı Antalya ilinde çalışmaktadır. Bu nedenle araştırmada belirlenen çalışma grubu kolay erişilebilirlik, yakınlık kriterlerine göre oluşturulmuştur. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında 01.09.2019 ile 17.12.2019 tarihleri arasında Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 43 farklı ortaokuldan 82 Türkçe öğretmeni katılmıştır.

### Veri toplama araçları

Çalışmaya gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hedef kişilere araştırmanın konusuyla alakalı sorular sorulur ve hedef kişilerin araştırma konusuyla ilgili duygu ve düşünceleri alınarak elde edilen veriler anlamlandırılarak tasnif edilir (Türnüklü, 2000). Çalışmada, elde edilecek verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alanyazın incelenmiş ve biri eğitim bilimleri alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında olmak üzere üç alan uzmanı öğretim üyesinden destek alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda görüşme formunda değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen Türkçe öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri katkısıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmaya katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerine hem matbu olarak hem de elektronik ortamda mail yoluyla ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan 82 Türkçe öğretmeninden alınan görüşme formlarına (K1, K2, K3...) şeklinde kodlar verilmiştir.

### Verilerin analizi

Araştırma verileri analiz edilirken içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yönteminde metinde yer alan sözcüklerin veya cümlelerin varlığını tespit ederek onları sayıya dökülebilmek için kullanılan bir yöntemdir (Kızıltepe, 2015). İçerik analizinde araştırmacının temel amacı görüşme formundan elde ettiği verileri yorumlayabileceği kavram ve ilişkileri belirleyebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından (K1, K2, K3...) şeklinde kodlanmış ve birkaç defa detaylıca okunmuştur. Okunan veriler tasnif edilerek tablolar halinde sunulmuş ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinin güvenilirliği için Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesi olan bir alan uzmanıyla birlikte çalışılmıştır. Miles ve Huberman (2015)'in kodlayıcılar

arası uyum formülünden yararlanılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından elde edilen veriler için ayrı kodlamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,86 olmuştur. Araştırmanın içerik analizinin tutarlı ve güvenilir olması için uyum orasının %70'ten büyük olması gerekmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada elde edilen oran da güvenilirlik için yeterli düzeydedir. Araştırmadan elde edilen veriler tablolar ve doğrudan alıntılar şeklinde bulgular başlığı altında sunulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler sırasıyla verilmiştir.

### 1.Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar

| Yanıtlar   | f  |
|--|----|
| Sözcüklerin son hecelerini atlama                        | 43 |
| Sözcükleri tanıyamama                                    | 41 |
| Okumaya karşı özgüven eksikliği                          | 41 |
| Söz varlığının zayıf olması                              | 40 |
| Okumaya karşı ilgisiz ve isteksiz olma                   | 40 |
| Sözcükleri yanlış okuma                                  | 40 |
| Erken yaşta alışkanlığa dönüştürülememesi                | 35 |
| Vurgu ve tonlamaya dikkat edememe                        | 32 |
| Kelimeleri doğru telaffuz edememe                        | 32 |
| Okuduğunu anlayamama                                     | 28 |
| İlgiye ve seviyeye göre kitap türü seçilememesi          | 26 |
| Okumayı bir ihtiyaç olarak görmeme                       | 21 |
| Okuduğu metni içselleştirememe                           | 20 |
| Nefesini kontrol edememe                                 | 19 |
| Okuma düzeyinin yaş seviyesinin altında olması           | 18 |
| Kitap okuma konusunda çevrede rol modelinin olmaması     | 15 |
| Okuma alışkanlığı kazandırmanın zorla yaptırılmış olması | 13 |
| Dikkat dağınıklığı nedeniyle okumaya odaklanamama        | 11 |
| Bağdaşıklık öğelerini kullanamama                        | 9  |
| Kelimelere fazladan ek getirerek okuma                   | 8  |

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorusu yöneltildiğinde 43 Türkçe öğretmeni öğrencilerin sözcüklerin son hecelerini atlayarak okudukları cevabını vermiştir. Sözcükleri tanıyamama cevabını veren 41 öğretmen, öğrencilerin okumaya karşı kendilerinde özgüven eksikliği olduğunu

düşünen 41 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 40 Türkçe öğretmeni ise öğrencilerin söz varlıklarının zayıf olmalarını, okumaya karşı ilgisiz ve isteksiz olmalarını ve sözcükleri yanlış okumalarını karşılaştıkları sorunlar olarak beyan etmiştir. 35 Türkçe öğretmeni ise okuma becerisinin erken yaşta alışkanlığa dönüştürülemediğini önemli bir sorun olarak görmektedir. Araştırmaya katılan 32 Türkçe öğretmeni, kelimeleri doğru telaffuz edememe, vurgu ve tonlamaya dikkat edememenin önemli sorunlar olduğunu bildirmiştir. Okuduğu metni anlayamama 28 Türkçe öğretmeni tarafından sorun olarak görülmüştür. 26 Türkçe öğretmeni öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre kitap türü seçememelerini okuma becerisinin geliştirilmesinde bir sorun olarak görmektedir. 20 Türkçe öğretmene göre öğrenciler okumayı bir ihtiyaç olarak görmemekte ve bu da okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bir sorun olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan 20 Türkçe öğretmene göre öğrencilerin okudukları metni içselleştirememeleri okuma becerisinin geliştirilmesinde bir sorun olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre nefesini kontrol edememe (f19), okuma düzeyinin yaş seviyesinin altında olması (f18), kitap okuma konusunda çevrede bir rol model olmaması (f15), okuma alışkanlığı kazandırmanın zorla yaptırılmış olması (f13), dikkat dağınıklığı nedeniyle okumaya odaklanamama (f11), bağdaşıklık öğelerini kullanamama (f 9), kelimeye fazladan ek getirerek okuma (f 8), sorun olarak belirtilmiştir.

Araştırma verilerinin güvenilirliğini desteklemek amacıyla araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir.

*“Okuma yaparken kelimenin tanınması ve ayırt edilmesi gerekir. En çok karşılaştığım sorunlar: öğrencilerin okuduğu kelimeyi tanımaması, kelimeyi eksik okuması, gereksiz duruşlar yapma, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeme gibi sorunlardır.”* (K1)

*“Okuma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştığım en büyük sorun çocuğun erken yaşta okuma sevgisi ve okuma alışkanlığını kazanmamış olmasıdır. Karşılaştığım diğer bir sorun ise öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun kitap seçimi yapılamamış olmasıdır. Öğrenci ilgi duyduğu türleri okumadığı için okuma sevgisi gelişmemekte ve okuma becerisi bundan olumsuz etkilenmektedir.”* (K8)

*“Okuma alışkanlığının küçük yaşlardan kazanılmamış olmasından dolayı okuma sırasında çabuk sıkılma ve okuduğu kitabı çabuk bırakma gibi davranışlar görmekteyim. Öğrencilerin kitap okumak yerine daha cazip gelen interneti, sosyal ağları tercih etmesi bence en büyük sorun günümüzde.”* (K14)

*“Bence öğrenciler okumayı gereksiz görmektedir. Okumayı bir ihtiyaç olarak görmüyorlar. İstedikleri bilgiye sanal âlemde bir tuşla ulaşabildiklerinden okumak öğrencilere göre gereksiz geliyor. Bir dersimde öğrencilerime kitap okuyarak çok şey öğrenebiliriz çocuklar diye söylemiştim. Bir öğrencim; ‘Öğretmenim öğrenmek istediğim her şeyi google’a sesli olarak sorunca anlatıyor. Bence artık okumaya bile gerek kalmayacak ilerde.’ dedi. Öğrencilerin böyle düşünmesi onları okuma sürecinde tembelliğe ve ardından da okumamaya doğru sevk ediyor.”* (K23)

*“Öğrencilerin okuduklarını anlayamamaları, noktalama işaretleri ve vurgu tonlamaya dikkat etmemeleri, okumaya çok az zaman ayırmamaları benim tespit ettiğim sorunlardan bazılarıdır.”* (K31)

“Okuma becerisinin geliştirilmesindeki en büyük sorun bence öğrencilerin okul çağından önceki yaşlarda ailesi tarafından kitaplarla tanıştırılmamış olmasıdır. Bu sebeple çocuklar okumaya karşı isteksizler.” (K48)

“Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştığım sorunlar: Kelimeyi yanlış telaffuz etme, okuduğu kelimenin anlamını bilememe, okuduğunu anlamama, okuduklarını geçmiş bilgileri ile birleştiremememe, okuduğu metnin bölümleri arasında bağlantı kuramama, özellikle sesli okumada özgüven eksikliği, yanlış okuma korkusu, deyim ve atasözlerini bilememe, gibi sorunlarla sıkça karşılaşıyorum. Öğrencilerin kelime hazinelerinin zayıf olması da okumaya karşı ilgilerini azaltıyor diye düşünüyorum.” (K81)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara sundukları çözüm önerileri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

| Yanıtlar  | f  |
|---|----|
| Sesli okuma çalışmaları yapılabilir   | 48 |
| Kelime tanıma ve farklı/yeni/anahtar kelimeleri ayırt etme gibi etkinlikler yapılabilir | 31 |
| Okumaya motive edici etkinlikler ve yöntemler uygulanabilir                             | 28 |
| Öğrencilerin seviyelerine uygun kitap seçimine dikkat edilmelidir                       | 28 |
| Farklı türde metinler sunmak  | 28 |
| Okuma eyleminin içine aileyi de katmak  | 26 |
| Evde/okulda okuma saatleri düzenlemek   | 25 |
| Okul dışı etkinliklerde okuma çalışmaları yapmak  | 25 |
| Okul öncesinden başlayarak çocuğa evde kitaplık oluşturmaya özendirmek                  | 21 |
| Çocuğun sevdiği kitap türlerinin yazarlarıyla söyleşiler düzenlenebilir                 | 20 |
| Türkçe dersleri kütüphanelerde işlenebilir  | 17 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 48 Türkçe öğretmenin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için sesli okuma çalışmaları yapmalarının faydalı olabileceğini ifade ettiği görülmektedir. 31 Türkçe öğretmeni Kelime tanıma ve farklı/yeni/anahtar kelimeleri ayırt etme gibi etkinlikler yapılmasının okuma becerisini geliştirebileceğini söylemiştir. 28 Türkçe öğretmeni ise; okumaya motive edici etkinlikler ve yöntemler uygulanabilir, öğrencilerin seviyelerine uygun kitap seçimine dikkat edilmelidir, farklı türde metinler sunmak gibi uygulamaların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebileceğini bildirmiştir. 26 Türkçe öğretmeni okuma eyleminin içine aileyi de katmanın faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Evde/okulda okuma saatleri düzenlemek, okul dışı etkinliklerde okuma çalışmaları yapmak 25 Türkçe öğretmenin ifadesine göre okuma becerisinin gelişiminde faydalı olacak çözüm önerileridir. 21 Türkçe öğretmeni okul öncesinden başlayarak çocuğa evde kitaplık oluşturmaya özendiriminin faydalı olabileceğini ifade etmiştir. 20 Türkçe öğretmeni çocuğun sevdiği kitap türlerinin yazarlarıyla söyleşiler düzenlemenin okuma becerisinin gelişimi sürecinde faydalı bir çözüm önerisi olabileceğini bildirmiştir. Araştırmaya katılan 17 Türkçe öğretmeni ise Türkçe derslerinin kütüphanelerde işlenebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ifade ettiği çözüm önerilerinin bazılarında doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.



“Çocukların küçük yaşlarda, okumayı öğrenmeden önce bile kitaplarla tanıştırılması okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında faydalı olabilir. Çocukların okumaya karşı istekli olmaları için ailelerle birlikte okuma etkinlikleri düzenlenebilir.” (K2)

“Okuma becerisi ve okuma sevgisinin öğrencilere küçük yaşta sevdirmesi gerekir. Bu noktada ilk görev aliye düşmektedir. Aileler bu noktada bilinçlendirilebilir. Bu konuda biz Türkçe öğretmenleri öğrencilerimize rehberlik etmeliyiz. Okuma saatleri ve okuma etkinlikleri düzenlemeliyiz.” (K8)

“Okuma becerisi çalışmaları sadece okulda yapılan bir etkinlik olmaktan çıkarılmalıdır. Değişik mekânlarda okuma çalışmaları ve etkinlikleri düzenlenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında okuma faaliyetleri düzenlenebilir. Kitap okumak amacıyla bir gezi etkinliği yapılabilir.” (K14)

“Çocukların konuşmayı öğrenmeye başlamasıyla aileler tarafından kitap okuma çalışmaları yapılmalıdır. Çocuk okumayla ailesinde tanıştırsa okul döneminde bu becerinin geliştirilmesi daha kolay ve başarılı olacaktır. Bu noktada da ailelere eğitim verilebilir. Küçük yaşlardan itibaren evde çocuğa ait bir kitaplık oluşturmak, okudukları kitaplar hakkında sohbet etmek okuma becerisinin geliştirilmesi sürecine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Ortaokula gelen öğrencilerin okuma gelişim dosyaları, okuma ilgi envanterleri ilkokulda belirlenmiş olsa ya da belki de ilkokul öğretmenleri belirliyordur. Çocuk ortaokula geçince bu bilgiler biz Türkçe öğretmenleriyle de paylaşılsa okuma becerisinin gelişimine, okuma sevgisinin kazandırılmasına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır diye düşünüyorum.” (K30)

“Öğrencilerle bol bol sesli okuma çalışmaları yapılabilir. İngilizce dil sınıfları olur bazı okullarda Türkçe dersleri için okuma odaları yapılabilir. Öğrencilerin kelimeleri tanımaları, anahtar kelimeler ve yabancı sözcükleri tanımaları için bol bol etkinlik yapılmalıdır. Özellikle farklı metinlerden okuma çalışmaları yapılmalıdır.” (K73)

“Biz öğretmenler olarak öncelikle öğrencileri okumaya motive edici yöntemler geliştirmeliyiz. Bunun için her çocuğun duygu ve düşünce dünyasına girebilmek, onu tanımaya çalışmak çok önemlidir. Böylelikle çocukların ilgisine göre okuma süreci geliştirilebilir. Çocuğa uygun kitabı seçmek, onlara farklı türde metinler sunmak, okuma merakı uyandıracak sorular yöneltmek, aileyi yönlendirmek ve evde okuma saatleri düzenlemek faydalı olabilir diye düşünüyorum.” (K81)

## 2.Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar

| Yanıtlar  | f  |
|---|----|
| Yazma becerisini önemsememe                                     | 35 |
| Düşünmeden yazmaya başlamak                                     | 30 |
| Plan yapmadan yazmaya başlamak                                  | 30 |
| Gereğinden fazla yazma görevleri nedeniyle yazmaktan hoşlanmama | 29 |
| Yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz olma                          | 28 |

|  |    |
|--|----|
| Yazma yetersizliği/korkusu ve tembelliği                       | 26 |
| Öğretmenlerin ve öğrencilerin yazmaya daha az vakit ayırmaları | 26 |
| Yazmak yerine test çözümlerinin tercih edilmesi                | 24 |
| Söz varlığının zengin olmayışı                                 | 21 |
| Yazma becerisinin öğrencilere göre yorucu olarak düşünülmesi   | 19 |
| Yazma becerisinin yeteri kadar sevdirememesi                   | 19 |
| Yazım yanlışları yapma   | 19 |
| Okunaklı/güzel yazamama  | 19 |
| Konuşmalarındaki hataları yazıya dökme                         | 17 |
| Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edememe             | 17 |
| Yazmanın gereksiz ve sıkıcı görülmesi                          | 11 |
| Yazı türleri hakkındaki bilgi eksikliği                        | 8  |
| Sanal ortam yazılarındaki yazım yanlışları                     | 8  |

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorusu yöneltilmiş ve 35 Türkçe öğretmeni yazma becerisini önemsememesi yanıtını vermiştir. 30 Türkçe öğretmeni; düşünmeden yazmaya başlamak, plan yapmadan yazmaya başlamak sorunlarıyla karşılaştıklarını beyan etmiştir. Gereğinden fazla yazma görevleri nedeniyle yazmaktan hoşlanmama ise 29 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaştıkları sorun olarak bildirilmiştir. Yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz olma 28 Türkçe öğretmeni tarafından yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan bir sorun olarak görülmektedir. Yazma yetersizliği/korkusu ve tembelliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazmaya daha az vakit ayırmaları 26 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan bir sorun olarak beyan edilmiştir. Araştırmaya katılan 24 Türkçe öğretmeni ise yazmak yerine test çözümlerinin tercih edilmesi sorunuyla karşılaştıklarını aktarmıştır. 21 Türkçe öğretmeni ise söz varlığının zengin olmayışını yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bir sorun olarak tespit ettiklerini ifade etmiştir. Yazma becerisinin öğrencilere göre yorucu olarak düşünülmesi, yazma becerisinin yeteri kadar sevdirememesi, yazım yanlışları yapma, Okunaklı/güzel yazamama 19 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan bir sorun olarak belirtilmiştir. 17 Türkçe öğretmeni; konuşmalarındaki hataları yazıya dökme, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edememeyi karşılaştıkları diğer sorunlar olarak aktarmıştır. Yazı türleri hakkındaki bilgi eksikliği ve sanal ortam yazılarındaki yazım yanlışları ise 8 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan sorunlar olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir:

*“Bence yazma becerisi gelişmeyen öğrencilerin okuma alışkanlığı da gelişmemiştir. Çok kitap okumayan bir öğrencinin kelime dağarcığı yetersizdir. Bu da yazma becerisini olumsuz etkiler. Günümüzde internet, cep telefonları yazma becerisinin gösterildiği alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Artık eskisi gibi öğrencilerin Türkçe defterine yazdıklarını değil de sanal âleme yazdıklarını değerlendirmemiz gerekmektedir bence. Bunlara göre de bir Türkçe öğretmenlerinin sanal yazı türlerine kendilerini adapte etmeleri gerekiyor diye düşünüyorum. Bence yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştığım en büyük sorun; öğrencilerin sanal ortamlarda Türkçenin kurallarına uymadan yazılar yazmaları ve bu yanlışlarını da fark etmedikleri için değiştirme ya da doğrusunu öğrenme yoluna gitmemeleridir. Her öğrencinin elinde bir cep telefonu*

var. Sürekli bir şey paylaşıp, onunla ilgili bir şeyler yazıyorlar. Yazdıkları doğrumu?, yazım yanlışlarının farkındalar mı? Bu bence büyük bir sorun diye düşünüyorum. Öğrencilerim sosyal medyada yaptıkları yazım yanlışlarını, anlamsız kısaltmaları yazılı sorularını cevaplarırken, verdiğim yazma görevlerini yaparken farkında olmadan kullanıyorlar.” (K3)

“Yazma becerisinde öğrencinin yazma alışkanlığını ilkökul zamanında kazandığı ve yapılan hataların düzeltilmemesi maalesef Türkçe derslerine yansımaktadır. Öğrencilerin ilkökoldan getirdikleri yazma kusurlarını ortaokulda düzeltmek oldukça zor oluyor. İlkokullarda Türkçe derslerinde yazma görevleri daha fazla verilmeli ve yazmaya daha çok önem verilmeli diye düşünüyorum.” (K13)

“Bence biz öğretmenler öğrencilere çok fazla yazma ödevleri veriyoruz. Öğrenciler yazı yazmaktan bıkyıyorlar zamanla. Bu da onları yazmaya karşı isteksiz hale getiriyor.” (K19)

“Yazma becerisinin geliştirilmesindeki en büyük sorun bence plansızca ve düşünmeden hareket etmektir. Öğrencilere yazı yazmanın bir düşünce eylemi olduğu, yazmaya başlamadan önce düşünmeleri gerektiği, nasıl düşünecekleri öğretilmiyor bence. Biz Türkçe öğretmenleri üşeniyor muyuz? Yoksa gereksiz mi görüyoruz bilmiyorum ama bunu atlıyoruz hep. Öğrencilere yazmaya başlamadan önce plan yapmaları gerektiği konusu üstün körü geçiştiriliyor.” (K38)

“Yazma becerisinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerini bekleriz. Ancak öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme konusunda sorunlar yaşıyor. Ayrıca oldukça fazla yazım yanlış yapıyorlar. Güzel ve okunaklı yazı yazamıyorlar. Öğrenciler yazmaya karşı isteksiz oldukları için üstük körü yazıyorlar. Bazen öğrenciler kendi yazılarını bile okuyamıyorlar.” (K51)

“Yazma becerisine öğretmenler yeteri kadar zaman ayırmıyor. Bu becerinin gelişmesindeki en büyük sorun bence yeteri kadar önem verip zaman ayırmıyoruz. Sınav kaygısı yüzünden test çözmeye daha çok önem veriyoruz. 8. Sınıflarda yazma becerisi LGS sınavları yüzünden hep ihmal ediliyor. LGS de yazma becerisi de ölçülebilse eminim çok güzel yazı yazan öğrencilerimiz olur diye düşünüyorum.” (K65)

“Yazma becerisi zihinsel başlangıcı olan ve düşüncenin kas gücünü harekete geçirmesiyle ortaya çıkan bir beceridir. Bu yüzden öncelikle öğrencilerimize düşünme eğitimi vermeliyiz. Nasıl düşüneceklerini öğretmeliyiz. Düşünceyi nasıl yazıya dökceklerini anlatmalıyız. Bol örnekler vermeden, uygulamalar yapmadan yazma eğitimi veriyoruz. Sonuç olarak da arzu edilen şekilde yazamayan öğrenciler yetiştiriyoruz.” (K80)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara sundukları çözüm önerileri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

| Yanıtlar   | f  |
|--|----|
| Müstakil bir yazı dersi/saati konulmalıdır   | 31 |
| Günlük tutma alışkanlığı kazandırılabilir  | 30 |
| Yazım yanlışları konusunda android uygulamalar/oyunlar ve etkinlikler geliştirilebilir | 28 |
| Öğrencilerin tüm yazma faaliyetleri desteklenmeli, bol bol pekiştireçler verilmelidir  | 26 |
| Gezilen, görülen yerleri yazarak anlatmaları sağlanmalıdır                             | 25 |

|   |    |
|---|----|
| Yazma için hazırlık, plan vb. süreçler detaylıca öğretilmelidir                   | 25 |
| Yazı türleri öğrencilere kavratılmalı ve uygulamalı yazı çalışmaları yapılmalıdır | 24 |
| Duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme uygulamaları çok sık yapılmalı      | 24 |
| İnternet ve sosyal medya yazışmaları için kurallar geliştirilebilir               | 20 |

Tablo 4 incelendiğinde yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara getirilen çözüm önerilerinin başında 31 Türkçe öğretmeni tarafından müstakil bir yazı dersi/saati konulmalıdır önerisi gelmektedir. 30 Türkçe öğretmeni günlük tutma alışkanlığı kazandırılabilir önerisini getirmiştir. 28 Türkçe öğretmeni yazım yanlışları konusunda android uygulamalar/oyunlar ve etkinlikler geliştirilebilir önerisini getirmiştir. 26 Türkçe öğretmeni öğrencilerin tüm yazma faaliyetleri desteklenmeli, bol bol pekiştireçler verilerek yazma sürecinde karşılaşılan sorunların çözülebileceğini düşünmektedir. Gezilen, görülen yerleri yazarak anlatmaları sağlanması, yazma için hazırlık, plan vb. süreçler detaylıca öğretilmelidir önerileri de 25 Türkçe öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. 24 Türkçe öğretmeni tarafından yazı türleri öğrenciler kavratılmalı ve uygulamalı yazı çalışmaları yapılmalı ve duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme uygulamaları çok sık yapılmalı önerileri getirilmiştir. Araştırmaya katılan 20 Türkçe öğretmeni ise internet ve sosyal medya yazışmaları için kurallar geliştirilebilir önerisini sunmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinden bazıları doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

*“Yazma becerisinin geliştirilmesi için Türkçe derslerinde yazma becerisi için ayrı bir zaman dilimi ayrılmalıdır. Müstakil bir ders gibi yazma dersi yapılabilir.”* (K6)

*“Küçük yaşlardan itibaren günlük tutma alışkanlığı kazandırmak yazma becerisinin geliştirilmesi için çok faydalı olacaktır. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini, gezip gördükleri yerleri yazılı olarak sık sık anlattıracağız. Şarkı sözü yazma çalışmaları, şiir yazma çalışmaları, öğrencilerin yazı yazabilecekleri her türlü etkinlik ve uygulamalar Türkçe derslerinde bol bol yapılmalıdır.”* (K9)

*“Bence Milli Eğitim Bakanlığı LGS de açık uçlu sorular sormalı artık. Çocuklara test çözdürmekten başka bir çalışma yapamıyoruz. Öğrencilerin yazılı anlatımının gelişmesi için öncelikle yazılı anlatımın önemli olduğu bilinciyle hareket edilmelidir.”* (K19)

*“Sosyal medya kullanımı yazma becerisini olumsuz etkiledi diye düşünüyorum. Öğrencilere kâğıt kalemle yazı yazdırmak çok güç oldu artık. Biz de çağa ayak uydurmalıyız. Öğrencilerin sanal ortamdaki yazı çalışmaları yapmaları için uygulamalar geliştirilebilir. Öğrenci kompozisyon yazma ödevini blog gibi bir ortamda yazabilir. Milli Eğitim Bakanlığı buna benzer ortamlar oluşturabilir. Her okula internet sitesi yaptılar bence bunu da yapabilirler.”* (K40)

*“Her öğrenciye günlük tutturmalıyız bence. Öğrenciler isterse matbu bir deftere isterse de elektronik ortamda günlük tutabilirler. Her gününü kısa anlattığı bir blog da olabilir öğrenciler için. Yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini yazarak anlatmalı her öğrenci bence. Yazma becerisi ancak bol bol uygulamalar ile gelişir diye düşünüyorum. Bunun için toplantılar, paneller düzenlenerek ortak bir yol haritası çıkarılabilir bakanlık bence.”* (K74)

### 3.Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar

| Yanıtlar  | f  |
|---|----|
| Özgüven eksikliği   | 47 |
| Konuşulacak konu hakkında öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmaması | 39 |
| Kelime hazinesinin yetersiz oluşu                                     | 38 |
| Yeteri kadar kitap okumama  | 38 |
| Sözcükleri doğru telaffuz edememe                                     | 28 |
| Yerel ağız özellikleri  | 26 |
| Konuşma eğitimine çok az zaman ayrılması                              | 26 |
| Konuşmaya hazırlıksız, plansız ve düşünmeden başlama                  | 24 |
| Duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edememe                     | 17 |
| Sanal ortamdaki yazım yanlışlarının konuşmalarına da yansması         | 15 |
| Ses tonunu ayarlayamama, vurgu ve tonlamaya dikkat edememe            | 15 |
| Beden dilini kullanamama/jest ve mimikleri kullanamama                | 15 |
| Argo ve uygunsuz sözcükleri kullanma                                  | 10 |

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 47 Türkçe öğretmeni konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunun özgüven eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 39 Türkçe öğretmenin konuşulacak konu hakkında öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmamasını konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bir sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Kelime hazinesinin yetersiz oluşu, yeteri kadar kitap okumama 38 Türkçe öğretmeni tarafından sorun olarak karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Sözcükleri doğru telaffuz edememenin 28 Türkçe öğretmeni tarafından konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bir sorun olarak karşılaşıldığı görülmektedir. Yerel ağız özellikleri, konuşma eğitimine çok az zaman ayrılması 26 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan sorunlar olarak beyan edilmiştir. Konuşmaya hazırlıksız, plansız ve düşünmeden başlama 24 katılımcı tarafından karşılaşılan bir sorun olarak aktarılmıştır. Duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edememe ise 17 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan bir sorun olarak tespit edilmiştir. Sanal ortamdaki yazım yanlışlarının konuşmalarına da yansması, Ses tonunu ayarlayamama, vurgu ve tonlamaya dikkat edememe, beden dilini kullanamama/jest ve mimikleri kullanamama ise 15 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan 10 Türkçe öğretmeni argo ve uygunsuz sözcükleri kullanmayı karşılaştıkları bir sorun olarak tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

*“Konuşma becerisinde karşılaşılan sorunlar; telaffuz sorunları, ses tonunu ayarlayamama, vurgu eksikliği, özgüven eksikliği ve alay edilme korkusudur. Bazı öğrenciler argo sözcükler kullanıyor konuşurken. Kullandığı argo ya da uygunsuz sözcüklerin farkında bile olmuyorlar. Muhtemelen televizyon, sanal âlemden etkileniyorlar.” (K5)*

“Çoğu öğrencide karşılaştığım sorun kendine güven duymama, heyecanını dengede tutamama ve en önemlisi de kelime dağarcıklarının yetersiz olmasıdır. Bazı öğrenciler iki kelimeyi bir araya getirip fikirlerini ifade edemiyorlar. Yeteri kadar kitap okumadıkları için bu konuda yetersiz kalıyorlar diye düşünüyorum.” (K12)

“Günümüzde teknolojinin doğru kullanılmaması konuşma becerisinin geliştirilmesinde büyük bir sorun teşkil etmektedir. Öğrencinin televizyon, bilgisayar vb. ortamlarda konuma becerisine yön verebilecek, katkı sağlayabilecek örnekleri seçememesi, bu konuda öğrenciye rehberlik edilmemesi çok önemli bir sorun diye düşünüyorum. Öğrenciler uygun olmayan kanalları izleyip olumsuz etkileniyorlar.” (K27)

“Konuşma becerisindeki en büyük sorun öğrencilerin yeterli kelime hazinesine sahip olmayışıdır. Bu nedenle kendilerine güvenleri olmuyor ve topluluk karşısında konuşmaktan utanıyorlar. Türkçe derslerinde konuları yetiştireceğiz diye konuşma becerisine fazla yer vermiyoruz. Bu da en önemli sorun diye düşünüyorum.” (K33)

“Öğrenciler anne ve babalarından, mahallelerinden edindikleri yerel ağız özelliklerini konuşmalarına yansıtıyorlar. Konuşurken bazı öğrencilerin nereli olduğunu bile bazen tahmin edebiliyorsunuz. Ayrıca konuşurken vurgu ve tonlamaya hiç dikkat etmiyorlar.” (K51)

“Yeteri kadar kitap okumamak bence en büyük sorun. Az kitap okuyan öğrencinin kelime hazinesi zayıf oluyor. Kitaplar öğrencilere bilgi anlamında da çok şey kazandırıyor. Çok kitap okuyan çocuklar genellikle çok iyi kendilerini ifade edebiliyor. Verilen sorulara cevap verebiliyor. Ayrıca konuşma becerisi gelişmiş bir öğrenci beden dilini çok iyi kullanabilmeli bence. Öğrenciler konuşurken beden dilini etkili kullanamıyor. Jest ve mimiklerine hâkim olamıyor. Bu da konuşmalarının etkili olmamasına sebep oluyor.” (K64)

“Öğrencilerin çoğunda telefon var. Telefonda bir resim paylaşma, paylaşımlarıyla ilgili bir şeyler yazmaya çalışma isteği çabası var çoğunda. Konuşmak onlara artık gereksiz geliyor bence. Çok yakın iki arkadaş bir araya geliyor ama konuşmak yerine sosyal medyada takılıyorlar. Yan yana oturmak yetiyor sanki onlara. Bu da az konuşan ve telefonu elinden düşürmeyen bir çocuk ortaya çıkarıyor. Haliyle onların konuşma becerilerinin güzel ve etkileyici olmasını beklemek pek gerçekçi olmaz diye düşünüyorum.” (K77)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara sundukları çözüm önerileri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

| Yanıtlar  | f  |
|---|----|
| Konuşma becerisi eğitimine müstakil bir şekilde yer verilmeli                                   | 34 |
| Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek konuşma etkinlikler düzenlenmeli                        | 29 |
| İyi ve etkili konuşma örnekleri izlenerek örnek uygulamalar yapılabilir                         | 25 |
| Konuşma öncesi hazırlık, konuşma planı vb. konularda eğitimler ve örnek uygulamalar yapılabilir | 19 |
| Öğrencilere beden dili eğitimi verilebilir  | 18 |
| Öğrencilere hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma etkinlikleri yapılabilir                 | 18 |
| Drama ve canlandırma etkinlikleri yapılabilir   | 17 |

TED konuşmaları gibi örnek konuşmalar izletilip öğrencilerle değerlendirmeler yapılabilir

15

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 34'ü konuşma becerisinin geliştirilmesi için konuşma becerisi eğitimine müstakil bir şekilde yer verilmeli önerisini getirmiştir.<sup>29</sup> Türkçe öğretmeni öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek konuşma etkinlikler düzenlenmeli,<sup>25</sup> Türkçe öğretmeni iyi ve etkili konuşma örnekleri izlenerek örnek uygulamalar yapılabilir, 19 Türkçe öğretmeni konuşma öncesi hazırlık, konuşma planı vb. konularda eğitimler ve örnek uygulamalar yapılabilir, araştırmaya katılan 18 Türkçe öğretmeni ise öğrencilere beden dili eğitimi verilebilir, öğrencilere hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma etkinlikleri yapılabilir önerilerini getirmiştir. Araştırmaya katılan 17 Türkçe öğretmeni ise drama ve canlandırma etkinlikleri yapılmasının konuşma becerisini geliştireceğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 15 Türkçe öğretmeni ise TED konuşmaları gibi örnek konuşmalar izletilip öğrencilerle değerlendirmeler yapılmasının konuşma becerisinin geliştirilmesinde faydalı olacağını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinin bazıları doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

*“Güzel ve etkili konuşma nasıl olur? Öğrencilere bunlar izletilmeli bence. Ardından örnek konuşmalar üzerinde konuşularak eğitimler verilebilir.” TED konuşmaları gibi konuşmaları öğrencilere izletebiliriz.” (K1)*

*“Öğrencilerin televizyon, bilgisayar vb. ortamlarda seyrettiği konuşmalarını örnek aldığı dizi vb. programlar takip edilerek uygunsuz olanları izlememesi, faydalı olanları takip etmesi için rehberlik yapılabilir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi kitap okumayla doğru orantılıdır. Öğrencilere bu hususta kitap okumaları için yönlendirmeler yapılabilir.” (K11)*

*“Öğrencilerde konuşma becerisini gelişmemesindeki en büyük sorun özgüven eksikliği olduğu için öğrencilerin özgüvenlerini yükseltici etkinlikler yapılabilir. Öğrencinin konuşma konusunda cesaretlendirilmesi, onları tanıyarak ilgi alanlarının bilinmesi, sevdiği konulardan söz açarak öğrenciyi konuşmaya teşvik etmek, yaşadıklarından yola çıkarak belirli bir konu verip anlatmasını isteyebiliriz. Beslediği bir havyanı anlatmasını isteyebiliriz. Öğrencilere kısa konuşmalar yaptırarak konuşma pratiklerini arttırmak konuşma becerilerinin geliştirecektir. Aile içinde çocuklara mutlaka söz hakkı verilmeli, anne ve babalar çocukları bıkmadan, sıkılmadan dinlemeli, sözlerini kesmeden onların konuşmalarını desteklemelidir.” (K18)*

*“Konuşma eğitimi konusunda öğrencilere eğitimler verilmelidir. İyi bir konuşmanın özellikleri, konuşma türleri anlatılmalıdır. Konuşmalarıyla insanları etkileyebilen iyi konuşmalar ve konuşmacılar dinlenebilir. Öğrencilere derslerde bol bol hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılmalıdır.” (K23)*

*“Drama ve canlandırma dersleri konularak öğrencilerin aktif bir şekilde bu derslerde görev almaları sağlanabilir. Öğrencilerin derslerde okuduğu kitapları anlatmaları sağlanarak topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşmalarına ortam sağlanmalıdır. Sık sık sınıf arkadaşlarının karşısında konuşmalar yapabilen öğrencilerin özgüvenleri gelişir ve topluluk karşısında konuşma becerileri gelişir.” (K49)*

“Öğrencilerin etkili ve güzel konuşabilmesi kelime hazinelerinin fazla olmasına bağlıdır. Elbette çok kelime bilen öğrenci çok güzel konuşur diyemeyiz ama güzel ve etkili konuşmak için kelime hazinesinin yüksek olması önemlidir. Bunun için de öğrencilere bol bol kitap okutmalıyız. Öğrenciler okuduğu kitapları sınıfta arkadaşlarının huzurunda anlattırmalıyız. Bu uygulamalar hem okuma becerisini hem de öğrencinin konuşma becerisini geliştirir. Türkçe derslerinde konuşma etkinlikleri için zaman ayırmamız gerekir. Konuşma becerisini maalesef atlıyoruz.” (K70)

“Öğrencilere beden dili, iletişim gibi eğitimler verilmelidir. Seçmeli olarak konuşma dersleri konulabilir diye düşünüyorum. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre konuşma konuları verilerek konuşmalar yapabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin örnek aldığı youtuber’lar ile uzaktan ya da yüz yüze bir araya gelmelerini sağlayacak etkinliklere düzenlenebilir.” (K75)

#### 4. Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar

| Yanıtlar  | f  |
|---|----|
| Doğru dinlemeyi bilememek                         | 41 |
| Dikkatin çabuk dağılması                          | 39 |
| Dinleyeni aktif tutmamak                          | 29 |
| Konuşanı rahatsız edecek tavır ve davranışlar     | 18 |
| Dikkatini dinlediğine verememe/ilgisizlik         | 18 |
| Dinlediğinin bölümleri arasında bağlantı kuramama | 11 |
| Empati kuramama                                   | 10 |
| Dinlerken not almayı bilmemek                     | 10 |

Tablo 7 incelendiğinde doğru dinlemeyi bilememek dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde en çok karşılaşılan sorun olarak görülmektedir. 41 Türkçe öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. 39 Türkçe öğretmeni dikkatin çabuk dağılmasını karşılaştıkları sorun olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan 29 Türkçe öğretmeni de dinleyeni aktif tutmamayı karşılaştığı bir sorun olarak ifade etmiştir. Konuşanı rahatsız edecek tavır ve davranışlar sergilemek ve dikkatini dinlediğine verememe/ilgisizlik 18 Türkçe öğretmeni tarafından karşılaşılan bir sorun olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 11 Türkçe öğretmeni dinlediğinin bölümleri arasında bağlantı kuramamayı bir sorun olarak görürken 10 Türkçe öğretmeni de empati kuramamayı ve dinlerken not almayı bilmemeyi dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştığı bir sorun olarak bildirmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlara verdiği yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

“Dinleme/izleme becerisinde karşılaşılan temel sorunlar; dikkatini dinlediği metne verememe, dinlediği metindeki kelimeleri anlamama, dinlediği metnin başı ve diğer bölümleri arasında bağlantı kuramama şeklinde sıralayabilirim.” (K4)



“Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlardan biri öğrencinin dikkatinin çabuk dağılmasıdır. Öğrencinin dikkatini çekecek ve sürekli tutacak şekilde konuşmacılar kendilerini ayarlamıyorlar.” (K13)

“Dinleme/izleme becerisi metinleri öğrencilerin seviyesine uygun olmuyor. Öğrenciler bu yüzden metne kendilerini veremiyor ve çabuk sıkılıyorlar.” (K25)

“Öğrencilere dinleme eğitimi verilmiyor. Bu en büyük sorun bence. Öğrencilere dinleme faaliyetlerinde sadece sus, konuşma gibi emir cümleleri kuruyoruz. Doğru dinlemenin nasıl yapılması gerektiğini öğretmiyoruz. Hal böyle olunca da öğrenciler dinlemiyor. Daha doğrusu nasıl dinlemesi gerektiğini bilmiyor.” (K44)

“Öğrenciler nasıl dinleyeceklerini bilmiyorlar. Dinlerken not almıyorlar. Dinlerken not almak gerektiğini bilmiyorlar. Bu problemler bizden kaynaklanıyor bence. Öğrenciye sadece dinle çocuğum diyoruz. Ama nasıl dinleyecek, neden dinleyecek bunları hep es geçiyoruz.” (K63)

“Dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştığım en büyük sorun öğrencilerin konuşanın dikkatini dağıtacak ve onu rahatsız edecek tavır ve davranışlar sergilemesidir. Öğrenci konuşmacıyla empati kurabilmeyi bilmiyor.” (K78)

“Konuşmacılar dinleyenin ilgisini çekecek şekilde konuşmalarını sürdürmüyor. Öğrenciler konuşmacı tarafından metnin içinde tutulmuyor, aktif bir şekilde dinlemelerini sağlayacak etkinlikler yapılmadığı için metin öğrencilerin ilgisini çekmiyor.” (K82)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara sundukları çözüm önerileri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

| Yanıtlar   | f  |
|--|----|
| Doğru ve etkili dinleme nasıl olur eğitimleri verilmeli  | 39 |
| Türkçe derslerinde bol bol dinleme etkinlikler düzenlenmeli  | 34 |
| Dinleme/izleme etkinlikleri dinleyenleri de aktif edecek şekilde düzenlenmeli                        | 29 |
| Konuşanla empati/göz teması kurma gibi eğitimler verilebilir   | 19 |
| Dinlenen/izlenen metinleri öğrencilerle birlikte tahlil edilebilir                                   | 15 |
| TED konuşmaları gibi örnek konuşmalar dinletilip/izletilip öğrencilerle değerlendirmeler yapılabilir | 15 |

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan 39 Türkçe öğretmeni öğrencilere doğru ve etkili dinleme eğitimleri verilmesinin dinleme/izleme becerinde karşılaşılan sorunlar için faydalı olacağını ifade etmiştir.34 Türkçe öğretmeni Türkçe derslerinde bol bol dinleme etkinlikler düzenlenmeli, 29 Türkçe öğretmeni dinleme/izleme etkinlikleri dinleyenleri de aktif edecek şekilde düzenlenmeli,19 Türkçe öğretmeni konuşanla empati/göz teması kurma gibi eğitimler verilebilir, 15 Türkçe öğretmeni ise dinlenen/izlenen metinleri öğrencilerle birlikte tahlil edilebilir, TED konuşmaları gibi örnek konuşmalar dinletilip/izletilip öğrencilerle değerlendirmeler yapılabilir önerilerini sunmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlara getirmiş oldukları çözüm önerilerinden bazıları doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

*“Dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğrencinin ilgi alanına giren, hoşlandığı konularla ilgili metinleri dinleterek başlatılması faydalı olacaktır. Güncel bir fıkra, şarkı, kısa bir hikâye, gezilmesi gereken bir yer, popüler bir dizi, reklam, dikkat çekici bir haber, sosyal medyadan takip ettikleri birinin uygun videoları öğrencilere izlettirerek/dinlettirilerek bunlarla ilgili sorular sormak, bazılarını yarıda keserek sonunu tahmin ettirmek, bilmediklerin üzerine konuşmak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecektir diye düşünüyorum.”* (K5)

*“Türkçe ders kitaplarında seçilen dinleme metinleri öğrencilerin seviyelerini uygun değildir. Öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metinleri ile dinleme etkinlikleri yapılmalıdır. Ayrıca dinleme metinlerinin seslendiren kişilerin, ses tonları öğrenciyi sıkmayacak, dikkatlerin çekecek kişilerden seçilmesini özen gösterilmelidir.”* (K9)

*“Dinleme metinleri sadece işitme duyusuna hitap etmemelidir. Öğrenci bu metinleri anlamakta zorlanıyor. Dinleme metinlerin görsellerle desteklenirse daha etkili oluyor. Tabii ilerleyen zamanda görseller kaldırılarak devam edilebilir. Dinleme/izleme için öğrencilere ön hazırlık yapmaları, not almaları, nitelikli dinleme için neler yapılması gerektiği gibi eğitimler verilebilir.”* (K38)

*“Dinleme/izleme yaparken öğrencilerimize nasıl davranmaları gerektiğini öğretmeliyiz. Dinlerken neler dikkat etmeli öğrencilerin çoğu bunları bilmiyor. Anlamanın iyi bir dinleyici olmaktan geçtiğini öğrencilerimize kavratmalıyız. Dinlediklerini ölçen etkinlikler düzenlemeliyiz. Özellikle arkadaşları tarafından konuşması dinlenen öğrencilere akran değerlendirmeleri yaptırabiliriz.”* (K41)

*“İngilizce öğretmenleri dinleme dersleri yapıyorlar. Belki dersler uygun bunun için. Bizler de Türkçe derslerimizde dinleme etkinliklerinin sayısını arttırabilir. Bazı öğrencileri konuşturup dinleyen öğrencilere konuşan arkadaşlarının anlattığı konular hakkında sorular sorarak aktif bir şekilde dinlemelerini sağlayabiliriz.”* (K63)

## **Tartışma, sonuç ve öneriler**

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 82 Türkçe öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 82 Türkçe öğretmenin Türkçe derslerini yürütürken karşılaştıkları sorunlar: okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi ve dinleme/izleme becerisi başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara sundukları çözüm önerileri temalaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğine 4 temel beceri türünde de bazı ortak sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak temel dil becerilerinin birbirini etkileyen sarmal bir yapıya sahip olması gösterilebilir. Her ne kadar temel dil becerileri birbirlerine bağlı, birbiriyle yakından ilişkili ve birbirinin bütününcüsü olsa da (Sever, 2015; Öz, 2015) araştırmanın yapısı ve doğası gereği daha detaylı sonuçlara ulaşabilmek için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre temel dil becerilerinin gelişimi sürecinde Türkçe öğretmenleri tarafından karşılaşılan sorunlar; öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, eğitim sistemi ve

süreçlerinden kaynaklanan sorunlar, aile ve çevresel sorunlar, teknolojinin getirdiği birtakım sorunlar olmak üzere beş başlıkta tasnif edilebileceği görülmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtların: sözcüklerin son hecelerini atlama, sözcükleri tanıyamama, okumaya karşı özgüven eksikliği, söz varlığının zayıf olması, okumaya karşı ilgisiz ve isteksiz olma, sözcükleri yanlış okuma, erken yaşta alışkanlığa dönüştürülememesi, vurgu ve tonlamaya dikkat edememe, kelimeleri doğru telaffuz edememe, okuduğunu anlayamama, ilgiye ve seviyeye göre kitap türü seçilememesi, okumayı bir ihtiyaç olarak görmeme, okuduğu metni içselleştirememesi, nefesini kontrol edememe, okuma düzeyinin yaş seviyesinin altında olması, kitap okuma konusunda çevrede rol modelinin olmaması, okuma alışkanlığı kazandırmanın zorla yaptırılmış olması, dikkat dağınıklığı nedeniyle okumaya odaklanamama, bağdaşıklık öğelerini kullanamama, kelimeye fazladan ek getirerek okuma başlıkları altında sıralandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri Türkçe derslerinde karşılaştıkları bu sorunların okuma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların büyük bir çoğunluğunun öğrenciden kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunların başında öğrencilerin okuma hataları, okuma becerisine karşı tutumları ve okuma becerisi için hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği gelmektedir. Öğrencilerin ilkokuldan başlayarak her sınıf düzeyinde okuma becerisi kazanımlarını tam olarak edinmiş bir şekilde bir üst sınıfa geçmeleri ve özellikle de ilkokuldan ortaokula eksik kazanımlarla gelmeleri okuma becerisinin gelişimi için büyük bir sorun teşkil etmektedir. *Öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, özgüven eksikliği, okumaya hazır olmayışları, okuma çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmayı okuma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlardandır* ( Kavcar ve diğerleri, 2004, s.50). Bu çalışmada da Kavcar ve diğerlerinin (2004) tespitlerine paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Işık ve Erdem (2016) çalışmalarında okuma becerisi ile karşılaşılan sorunları ifade ederken genel olarak öğrencilerin okuma seviyelerinde düşüklük ve okuduğunu anlayamama problemleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da okuduğunu anlayamama ve öğrencilerin okuma seviyelerinin düşük olması ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Çocuğun okuma gelişimine yön veren çevresel etkenlerin başında öğretmen ve okul çevresi, arkadaşları, ailesi ve kütüphane gelmektedir (Temizkan, 2021, s. 58). Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre çocuklara erken yaşta okuma sevgisinin kazandırılmaması, ailede ya da çevrede okuma bilincini geliştirecek ortamın, rol modellerin olmaması okuma becerisi gelişim sürecini olumsuz etkilemektedir. Arıcı (2012)'nin çalışmasında da çocuğun arkadaş çevresinde, ailesinde, yaşadığı toplumda okuyan bir yapı varsa okuma becerisinin gelişeceği ifade edilmekte ve araştırma sonuçlarıyla örtüşen bulgulara yer verilmektedir. Okuma becerisinin arzu edilen düzeyde geliştirilmesi ve kazandırılmasında aile katkısının, erken yaşlarda başlanmasının önemi oldukça büyüktür (Gündüz ve Şimşek, 2013). Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara Türkçe öğretmenlerinin getirdiği çözüm önerilerinin başında bol bol sesli okuma çalışmalarının yapılması gelmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırabilecek uygulama ve etkinliklerin okulda, ailede ve okul dışı ortamlarda da yapılarak bu bilincin kazandırılması için çeşitli faaliyetlerin yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Öğrencilerin ilgilerine ve seviyelerine uygun yazı türleri ve kitaplarla tanıştırmalarının okuma becerisinin gelişimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okuma becerisinin gelişiminde aileyi de işin içine katarak çocuklara küçük yaşlarda okuma sevgisini kazandırmanın faydalı olabileceği tavsiye edilmektedir. Öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili problemleri ilgili sınıf seviyesinde düzeltilmelidir. Öğrencinin okuma becerisi kazanımlarının bir kısmı eksik olarak bir üst sınıfa geçmesi okuma becerisi ile ilgili sorunların kartopu etkisi dediğimiz büyük bir soruna dönüşmesine yol açmaktadır. Bu

problemler öncelikle ilkokulda çözülmeye çalışılmalıdır. Çözülmediği takdirde okuma becerisi sorunları öğrenci için hayatı boyunca devam edebilir (Sidekli ve Yangın, 2005, s. 411; Talada, 2007, s. 46 ). Literatürde bu çalışma ile benzer çalışmalar tarandığında çalışmaların doğrudan doğruya öğrencilerle birlikte yürütülen çalışmalar ve öğretmen görüşlerini içeren çalışmalar olmak üzere iki kategoride toplandığını görmek mümkündür. Yılmaz (2008), Dağ (2010), Uzunkol (2013) öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarında; okurken atlama, yanlış okuma gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sidekli ve Yangın (2005), Çaycı ve Demir (2006) de yine öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarında sözcükleri tanıyama sorunları ile karşılaştıklarını aktarmışlardır. Tespit edile bu sorunlar Akyol (2019) tarafından okuma hataları olarak isimlendirilmiştir. Bu araştırmada da aynı sorunlarla karşılaşıldığı ancak bunlara ilave olarak Türkçe öğretmenleri tarafından farklı sorunların da tespit edildiği görülmüştür.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe öğretmenleri karşılaştıkları sorunları; yazmayı önemsememe, yazma için hazırlık yapmadan yazıya başlamak, ilgisizlik ve isteksizlik, gereğinden fazla yazma görevleri nedeniyle yazmaktan hoşlanmama, yazma yetersizliği/korkusu ve tembelliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazmaya daha az vakit ayırmaları, yazmak yerine test çözmenin tercih edilmesi, söz varlığının zengin olmayışı, yazma becerisinin öğrencilere göre yorucu olarak düşünülmesi, yazma becerisinin yeteri kadar sevdirememesi, yazım yanlışları yapma, okunaklı/güzel yazamama, konuşmalarındaki hataları yazıya dökme, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edememe, yazmanın gereksiz ve sıkıcı görülmesi, yazı türleri hakkındaki bilgi eksikliği, sanal ortam yazılarındaki yazım yanlışları başlıklarında ifade etmişlerdir. Tespit edilen sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yazmaya tutumlarından kaynaklı sorunlar, sınav sistemi ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları alinyazında tespit edilen: sınav sisteminden (Üstüner ve Şengül 2004) kaynaklı sorunlar, öğrencilerin yazılı anlatıma bakış açıları (Ungan, 2007), öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla (Göçer, 2010) örtüşmektedir. Bu bağlamda öncelikli olarak Türkçe derslerinde yazma becerisi eğitime daha fazla vakit ayırarak ve öğrencilere yazma sevgisini kazandıracak etkinlik ve uygulamaların yapılması yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Literatürdeki yazma becerisinde karşılaşılan sorunları ele alan benzer araştırmalarda da bu araştırmada tespit edilen sorunlara benzer başlıklara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmalarda yazma eğitime yeteri kadar zaman ayrılmayışının temel bir sorun olduğu göze çarpmaktadır (Yıldız, 2013). Öğrencilerin söz varlıklarının zengin olmayışı (Yıldız, 2013; Sever, 2015) ve test odaklı sınavların yazmayı olumsuz etkilediği bu araştırma sonuçlarında olduğu gibi benzer çalışmalarda da ifade edilmektedir (Çifçi, 2006; Akbayır, 2011;). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin sanal ortam yazılarındaki yazım yanlışları yazılı anlatım becerilerini olumsuz etkilemektedir. Alanyazında tespit edilen benzer çalışmalarda da internet ve cep telefonlarında kullanılan dilin yazma becerisini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir (Yaman ve Yavuz, 2007; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006). Araştırmada tespit edilen bulgulardan olan: duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edememe, söz varlığının zengin olmayışı, plan yapmadan yazmaya başlamak sorunları Tok ve Ünlü'nün (2014) çalışmalarında da yazma becerisinin gelişimi sürecinde karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar için: müstakil bir yazı dersi/saati konulmalıdır, günlük tutma alışkanlığı kazandırılabilir, yazım yanlışları konusunda android uygulamalar/oyunlar ve etkinlikler geliştirilebilir, öğrencilerin tüm yazma faaliyetleri desteklenmeli, bol bol pekiştireçler verilmelidir, gezilen, görülen yerleri yazarak anlatmaları sağlanmalıdır, yazma için hazırlık, plan vb. süreçler detaylıca öğretilmelidir, yazı türleri öğrencilere kavratılmalı ve uygulamalı yazı çalışmaları yapılmalıdır, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme uygulamaları çok sık yapılmalı, internet ve sosyal medya yazım kuralları geliştirilebilir çözüm önerilerini

sunmuşlardır. Sunulan bu çözüm önerilerine göre yazma becerisi faaliyetlerine yön verilmesin yazma becerisini ve öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını geliştireceği düşünülmektedir. Araştırmada yazma becerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilere günlük tutma alışkanlığının kazandırılması ve yazma için hazırlık yapılmasının yazma becerisini geliştirebileceği ifade edilmiştir. Tekşan (2001); Özbay ve Zorbaz (2012)'in çalışmalarının da günlük tutma alışkanlığının ve yazma için hazırlık yapılmasının yazılı anlatım becerisini geliştirdiği bulgularına ulaşılmış olması araştırmada elde edilen bulguların alanyazınla tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerdeki özgüven eksikliği, konuşulacak konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, kelime hazinesinin yetersiz oluşu, yeteri kadar kitap okumama, yerel ağız özellikleri, konuşmaya hazırlıksız, plansız ve düşünmeden başlama, beden dilini kullanamama/jest ve mimikleri kullanamama konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan temel sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda da konuşma becerisi için benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Yerel ağız kullanımı (Yıldız, 2013); ses tonunu ayarlayamama, vurgu ve tonlamaya dikkat edememe, beden dilini etkili kullanamama (Başaran ve Erdem, 2009) bu araştırma ile konuşma becerisinde tespit edilen ortak sorunlardır. Bu araştırmada tespit edilen konuşma becerisinde karşılaşılan sorunlar olan; konuşulacak konu hakkında bilgi eksikliği, kelime hazinesinin yetersiz oluşu alanyazında da (Aktaş ve Gündüz, 2021) ifade edilmiştir. Alanyazında konuşma becerisinde karşılaşılan sorunları tespit eden benzer çalışmalarda da bu çalışmayla benzer bulgulara: yöresel ağız kullanma, kelime dağarcığı eksikliği, vurgu ve beden dilinden yeterince yararlanılamaması (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012) ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmada konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara getirilen çözüm önerileri: konuşma becerisinin geliştirilmesi için konuşma becerisi eğitime müstakil bir şekilde yer verilmeli, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek konuşma etkinlikler düzenlenmeli, öğrencilere beden dili eğitimi verilebilir, drama ve canlandırma etkinlikleri yapılmasının konuşma becerisini geliştireceğini, konuşma öncesi hazırlık, konuşma planı vb. konularda eğitimler ve örnek uygulamalar yapılabilir, öğrencilere hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma etkinlikleri yapılabilir, drama ve canlandırma etkinlikleri yapılabilir başlıkları altında toplanmaktadır. Konuşma becerisinde karşılaşılan sorunlar olan: özgüven eksikliği, yerel ağız özellikleri, ses tonunu ayarlayamama, vurgu ve tonlamaya dikkat edememe, kelime hazinesinin yetersiz oluşu, beden dilini kullanamama/jest ve mimikleri kullanamama gibi sorunlara çözüm önerisi olarak Kara (2009) tarafından drama ve canlandırma etkinlikleri yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada da alanyazınla örtüşen bir şekilde aynı önerinin konuşma becerisindeki temel bazı sorunlara çözüm getireceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisinde yaşayacakları sorunları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için özgüvenlerini yükseltecek etkinliklerin yapılması (Akyol, 2021), iyi örnek teşkil edecek uygulamaların yapılması (Uçgun, 2007), hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılması (Aktaş ve Gündüz, 2021) tavsiye edilmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar incelendiğinde: doğru dinlemeyi bilememek, dikkatin çabuk dağılması, dinleyeni aktif tutmamak, konuşanı rahatsız edecek tavır ve davranışlar, dikkatini dinlediğine verememe/ilgisizlik, dinlediğinin bölümleri arasında bağlantı kuramama, empati kuramama ve dinlerken not almayı bilmemek başlıklarının tespit edildiği anlaşılmaktadır. Sonuçların genel olarak öğrenci merkezli olduğu, bir kısmının öğretmenden kaynaklandığı ve nitelikli bir dinleme eğitimi ile aşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilere nitelikli dinleme/izleme eğitimi verilmesi dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecindeki sorunlar için etkili bir çözüm önerisi olacaktır. Örnek teşkil edebilecek dinleme metinlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerle birlikte dinlenilmesi ve tahlil edilmesi bu becerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilere arzu edilen nitelikte bir dinleme/izleme becerisi kazandırabilmek için dinleme/izleme becerisini; doğuştan gelen bir beceri olduğu ve her hangi bir eğitime ihtiyaç duymadan geliştiği inancından (Özbay, 2014) vazgeçerek okuma ve yazma becerisi kadar önemli olduğu ve öğretilip değerlendirilebilecek bir beceri olduğu (Doğan, 2012) bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Altuntaş Gürsoy ve Akyüz (2015)'ün dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlükleri tespit ettiği çalışmalarında en çok dile getirilen sorun öğrencilerde dikkat eksikliğinin olmasıdır. Altuntaş Gürsoy ve Akyüz (2015); Kocaadam (2011) çalışmalarında öğrencilerle etkili dinleme ve konuşmanın nasıl olması gerektiği üzerine konuşulmasının, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için dinleme/izleme eğitimi ortamının ilgi ve dikkat çekebilecek nitelikte düzenlenmesinin dinleme/izleme becerisinin gelişim sürecinde karşılaşılan sorunları ortadan kaldırdığına ifade etmişleridir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinlerken not almaları gerektiğini bilmedikleri ve nasıl dinleyeceklerini bilmediklerini ifade etmesi dinleme/izleme becerisinin geliştirilme sürecinde karşılaşılan öğrencilerden kaynaklı sorunların temelini oluşturmaktadır. Alanyazında dinleme/izleme becerisiyle tespit edilebilen benzer araştırmalarda karşılaşılan sorunlar genel olarak; dikkat dağınıklığı ve ilgisizlik, hazırbulunmuşluk düzeyinin düşük olması (Bayram, 2019), dikkatini dinlediğine verememek (Emiroğlu, 2013), derste anlatılan konulara ilgi duyulmaması (Aşlıoğlu, 2009) gibi başlıklardan oluşmaktadır. Bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış olması araştırma sonuçlarının alanyazınla tutarlık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkçe derslerinde, Doğan (2019)'ın çalışmasında ifade ettiği dinleme/izleme becerisiyle ilgili yöntemlerin uygulanması dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır.

Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin Türkçe öğretmenleri tarafından tespit edilen sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada bulgulardan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri karşılaştıkları sorunların büyük bir kısmının öğrenci merkezli olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci merkezli olan sorunların çözümü için öğrencilere ilgili temel dil becerisinin geliştirilmesi için çeşitli eğitimler verilmesi, etkinlik ve uygulamalarla temel dil becerilerinin desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öncelikli olarak öğrencilerin sorun yaşadığı temel dil becerisine karşı tutumlarının değiştirilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin birbirini etkileyen yapıları da düşünülerek her beceri alanı için aynı özeni gösterip, Türkçe derslerinde dört temel beceriye de hitap eden uygulama ve etkinlikler yapılmalıdır. Türkçe eğitiminin temel yapı taşı olan dil becerilerinin birindeki eksiklik Türkçe eğitimini olumsuz etkileyecektir. Her bir becerinin eşit derecede önemli olduğu düşünülerek öğrencilerden sonra Türkçe öğretmenleri de bu bilinçle temel dil becerilerine yaklaşmalıdır. İhmal edilen ya da diğerlerine göre daha az işlenen bir beceri olmamalıdır. Öğrencilerin buldukları sınıf seviyesindeki temel dil becerileri kazanımlarının tamamını edinerek bir üst sınıfa geçmeleri oldukça önemlidir. Okuma etkinlikleri, söyleşi ve münazaralar, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar, güzel örnek teşkil edebilecek konuşma ve dinleme metinleri, konuşma tahlilleri gibi uygulamaların okulda ve okul dışı öğrenme ortamlarında sık sık yapılması Türkçe eğitiminin gelişimi için oldukça önemlidir. Günümüz teknolojisinin etkisiyle temel dil becerilerinden sırasıyla yazma ve okuma, ardından da konuşma ve dinleme/izleme becerileri sanal ortamlarda daha yoğun bir şekilde icra edilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin bu mecralardaki yazışmalarını takip edip, temel dil becerileri bağlamında sanal ortam araştırmalarının yapılması oldukça faydalı olacaktır. Sosyal medya yazışmaları, blog yazışmaları gibi öğrencilerin çok sık kullandığı sanal yazma mecraları ile ilgili çalışma ve araştırmalar yapıldır. Bu alanda tespit edilen soruna erken müdahale edilerek diğer becerileri de olumsuz etkilemesinin önüne geçilebilir. Araştırma sonuçlarına göre temel dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan sorunların ortak noktası öğrencilerin temel dil becerilerine olan ilgilerinin düşük olmasıdır. Türkçe derslerinde öğrencilere farkındalık kazandırmak için hangi temel dil becerisinin işlendiğinin anlatılması faydalı

olacaktır. İşlenen temel dil becerinin tanımı, özellikleri, püf noktaları ve bu beceri ile karşılaşılacak sorunların neler olduğu öğrencilere anlatılabilir böylelikle öğrencilerin temel dil becerileri hakkındaki ilgi ve farkındalık düzeyleri geliştirebilir. Bol bol pratik ve farkındalık eğitimleriyle temel dil becerilerinde karşılaşılan sorunlar en aza indirilebilir.

### Kaynakça

- Akbayır, S. (2011). *Yazılı anlatım nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2021). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı (28. baskı)*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Altuntaş Gürsoy, İ. ve Akyüz, E.(2015). Üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy. Volume 3/3.293/305*
- Arıcı, A. F.(2012). *Okuma eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Aşlıoğlu, B. (2009).Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (29), ss.45-63*.
- Işık, R., ve Erdem İ (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik), 11(3), 1309 - 1332*.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1), 271-290*.
- Başaran, M., ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi 17 (3), s. 743- 754. B*
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim, 48(1), 57–80*.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 92-109*.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.)*. Siyasal.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilgi, s. 48, 41-52*.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 437-458*.
- Çifçi, M. (2006). *Türkçe eğitiminin sorunları (77 – 134) Türkçenin Çağdaş Sorunları, Ed: Gülsevin, G., Boz, E. (3.Basım)*. Ankara: Gazi.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1), 63-74*.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim, 48(1), 31–56*.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), ss.269-307*.

- Göçer, A. (2010). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011, 30(2), s. 71-97.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama Teknikleri I- Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 1-21.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekış Web Ofset Tesisleri.
- Kara, Ö.,T. (2009) İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt XI, Sayı 2.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). *Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (A. Güzel ve H. Karatay, Ed.)*. Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kızıltepe, Z. (2015). *İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.) içinde, Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve Yaklaşımları*.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8.) sınıflar öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23- 48.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzeysel ilişki bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Öz, F. (2015). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 47-72.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47.
- Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.



- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi özel Sayısı, S. 13, 161-167.*
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:13 Sayı:50 (73-95)*
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies. Volume 5 Issue 7, p. 735-750.*
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 24, 543-559.*
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 22 (1), (59-67)*
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 23, s. 461-472*
- Ural, A. ve Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(2), 214-241.*
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması.. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Nisan 2013, ss.70-83*
- Üstüner, A., Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, s. 197-208.*
- Yaman, H. ve Yavuz, E. (2007) İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: nitel bir araştırma, *Journal of Language and Linguistic Studies 3(2) 237-249.*
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler.* Ankara: Anı.
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.
- Yıldırım, F. ve Tahiroğlu, T. (2006). *İnternette Türkçe kullanım sorunları (Editörler: Gülsevin, G. ve Boz, E.). Türkçenin çağdaş sorunları. (359-378).* Ankara: Gazi.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 323-350.*
- Yılmaz, T. ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(25), 279-285.*

#### 4-*Türkçe Sözlük*'te *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller

Sıla GEN KAYA<sup>1</sup>

**APA:** Gen Kaya, S. (2022). *Türkçe Sözlük'te at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 64-89. DOI: 10.29000/rumelide.1073840.

#### Öz

Bir isim unsuru ve *at-* fiiliyle kurulan birleşik fiiller bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu fiil ile oluşturulan birleşikler Korkmaz'ın ifadesiyle "anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş" olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz, 1998, s. 5; 2007a, s. 46-47; 2007b, s. 153). Çalışmada, birleşik fiil ve yardımcı fiile ilişkin çeşitli görüşler aktarılmış; *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin *Türkçe Sözlük*'te (2011) yer alan tanımları ile birlikte bir dökümü verilmiş; söz konusu birleşikler isim unsurunun kökeni ve fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından incelenmiş ve sayısal veriler ışığında değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini *Türkçe Sözlük*'te (2011) *at-* fiili ile kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında *Türkçe Sözlük* (2011) taranarak bu fiille kurulmuş olan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller derlenmiştir. *At-* fiili ile kurulan birleşiklerde kullanılan yabancı unsurların yoğunluğu hakkında fikir vermesi amacıyla söz konusu birleşik fiiller isim unsurunun kökeni açısından değerlendirilmiştir. *At-* fiili, Türkiye Türkçesinde kullanılan çok anlamlı fiillerden biridir. Fiillerin çok anlamlılık kazanmasında etkili olan nedenlerden biri fiillerin istemi yani tamlayıcılarıdır (Doğan, 2011, s. 94-107). *At-* fiilinin birlikte kullanıldığı tamlayıcıyla olan ilişkilerinin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın amacı, *at-* fiili ile kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin dökümünü yaparak söz konusu birleşikleri isim unsurunun kökeni ve fiil-tamlayıcı ilişkisi yönünden incelemek, bu fiilin ve isim unsurlarının birleşik yapılar içerisindeki isteme dayalı anlamsal ve söz dizimsel kullanım özelliklerini yansıtmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Birleşik fiil, anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiil, tamlayıcı, fiil-tamlayıcı ilişkisi

#### Semantically fused and idiomatized compound verbs formed with the verb *at-* in *Türkçe Sözlük*

#### Abstract

Compound verbs formed with a noun and the verb *at-* constitute the subject of this study. Compounds formed with this verb are called "semantically fused and idiomatized" in Korkmaz's words (Korkmaz, 1998, p. 5; 2007a, pp. 46-47; 2007b, p. 153). In the study, various opinions about the compound verb and auxiliary verb have been given; an inventory of the "semantically fused and idiomatized" compound verbs, which are formed with the verb *at-*, together with their definitions in *Türkçe Sözlük* (2011) is given; the aforementioned compounds were examined in terms of the etymology of the noun and the verb-complement relationship. The sample of the study consists of compound verbs that have been formed with the verb *at-* in *Türkçe Sözlük* (2011), which are semantically fused and idiomatized.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), silakaya@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2726-9977 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073840]

During the data collection, the compound verbs that were formed with this verb in *Türkçe Sözlük* (2011) were collected. In order to give an idea about the intensity of the foreign elements used in the compounds formed with the verb *at-*, these compound verbs were evaluated in terms of the etymology of the noun element. The verb *at-* is one of the polysemous verbs used in Turkish. One of the reasons that are effective in verbs gaining polysemy is the verbs' valency, that is, their complements (Doğan, 2011, pp. 94-107). In order to reveal the relations with the complement in which the verb *at-* is used together, verb-complement relationship is emphasized. The aim of the study is to analyze the semantically fused and idiomatized compound verbs in terms of the etymology of the noun and verb-complement relationship formed with the verb *at-* and to reflect the semantic and syntactic usage features of this verb within compound.

**Keywords:** Compound verb, semantically fused and idiomatized compound verb, complement, verb-complement relationship

## 1. Giriş

Dil bilgisi çalışmalarının konularından birini oluşturan birleşik fiil, araştırmacıların çeşitli görüşleri sürdüğü alanlardan biri olmuştur. Birleşik fiil tasnifleri gözden geçirildiğinde genellikle isim + yardımcı fiil ve fiil + yardımcı fiil şeklinde bir ayrıma gidildiği görülür. Bazı araştırmacılar isim + (asıl) fiil kuruluşundaki yapılara da birleşik fiil içerisinde yer verirler (Ergin, 2009; Banguoğlu, 2004; Ediskun, 1999; Gencan, 1979; Bilgegil, 1984; Hacıeminoğlu, 1984; Korkmaz, 1998; 2007b; Karahan, 1999; Özmen, 2013; Doğan, 2017). Zeynalov, isim + yardımcı fiil kuruluşundaki yapıları birleşik fiil olarak kabul etmez (Zeynalov, 1986, s. 458). Benzer bir görüşü Baydar da dile getirmiştir (Baydar, 2013, s. 64).

Birleşik fiil, *Türkçe Sözlük'te* (2011) “ad soyundan bir kelime ile biçim ve anlam bakımından kaynaşmış bütünleşen fiil” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanım, birinci unsuru fiil olan birleşik fiilleri kapsamamaktadır. Korkmaz'ın hazırladığı *Grammer Terimleri Sözlüğü'nde* birleşik fiil “ad soylu bir kelimeyle *etmek, eylemek, olmak* yardımcı fiillerinin birleşmesinden veya birer sıfat-fiil ya da zarf-fiil ekleriyle birbirine bağlanmış iki ayrı fiil şeklinin anlamca kaynaşmasından oluşmuş fiil türü” biçiminde tanımlanmaktadır. Korkmaz ayrıca “birleşik fiillerin kalıplaşma yoluyla anlam değiştirerek deyimleşmiş olan türleri” de olduğunu belirtmektedir. Bu türe *bel bağlamak* “güvenmek”, *dolap çevirmek* “hile yapmak”, *caka satmak* “hava atmak, havalı olmak” gibi örnekler verir (Korkmaz, 2007a, s. 46-47). Karaağaç, *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü'nde* birleşik fiili “bir ad veya eyleme yardımcı eylemlerden biri getirilerek oluşturulan söz öbekleri” biçiminde tanımlar. Yardımcı fiiller, Türkçenin isimden fiil ya da fiilden fiil yapım ekleri gibi işlev görürler. Birleşik fiiller “isim + yardımcı eylem kaynaklı birleşik eylemler ve eylem + yardımcı eylemler” olmak üzere ikiye ayrılır (Karaağaç, 2013, s. 204).

Ergin, birleşik fiili “bir yardımcı fiille bir ismin veya bir fiil şeklinin meydana getirdiği kelime gurubu” olarak tanımlar (Ergin, 2009, s. 386). Yardımcı fiilleri “isimle birleşik fiil yapan yardımcı fiiller” ve “fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller” olmak üzere iki kola ayırır. İsimle birleşik fiil yapan yardımcı fiillerin “*et-, ol-, eyle-, bulun-, yap-*” olduğunu belirtir. Bu birleşik fiillerde isim unsuru bir isim ya da sıfat-fiil olabilir. Fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiilleri ise “*bil-, ver-, gel-, gör-, dur-, yaz-, kal-, koy- (ko-)*” biçiminde sıralar. Bu birleşik fiillerin fiil unsuru ünlü zarf-fiil ya da -Ip/-Up zarf-fiili almış bir fiildir. Her iki kolda da yardımcı fiilin birleşikte kendi anlamı ile yer almadığını, yardımcı fiil fonksiyonu ile birleşğe katıldığını ifade eder (Ergin, 2009, s. 386-387). Ergin, kimi araştırmacıların deyimleşmiş ya da anlamca kaynaşmış (Ediskun, 1999; Gencan, 1979; Bilgegil, 1984; Korkmaz, 1998; 2007b) olarak adlandırdığı birleşik fiillere değinmez.

Banguoğlu, “birleşik fiil tabanları” adı altında ele aldığı birleşik fiilleri “zarf öbeği”, “çekim öbeği” ve “bağlam öbeği” olmak üzere üç grupta inceler. Zarf öbeği olarak adlandırılan grupta *ileri sürmek*, *geri kalmak*, *yan bakmak* gibi, bir fiille ondan önce gelen bir zarfın birleşmesinden oluşan birleşik fiiller yer alır. Çekim öbeği olarak adlandırılan grupta *kar yağmak*, *yakayı kurtarmak*, *baştan çıkmak* gibi, çekim hâlinde bir isimle bir fiilin kaynaşmasından oluşan birleşik fiiller yer alır. *Et-*, *ol-*, *yap-*, *buyur-* gibi yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiillere de bu grupta yer verilir. Bağlam öbeği olarak adlandırılan grupta ise kaynaklarda tekrar grubu (Karahan, 2008) ya da ikileme (Özmen, 2013) olarak değerlendirilen *sayıp dökmek*, *sorup soruşturmak*, *gezip tozmak* gibi örnekler yer alır (Banguoğlu, 2004, s. 310-317). Kimi kaynaklarda anlamca kaynaşmış ya da deyimleşmiş olarak adlandırılan birleşik fiil örneklerinin Banguoğlu’nun sınıflandırmasında (2004) zarf öbeği, çekim öbeği ve bağlam öbeği başlıkları altında yer aldığı görülmektedir.

Deyimleşme olgusunu “bir anlam aktarımı olgusu” biçiminde açıklayan Subaşı Uzun, deyim oluşturulan unsurların metafor, metonimi, benzetme, alüzyon gibi anlam aktarımı sağlayan olaylar aracılığıyla parçaların anlamlarından farklı bir deyim anlamı aktardığını ifade eder. Subaşı Uzun’a göre *fiyat vermek*, *para vurmak*, *ilişki kurmak*, *haklı çıkmak* gibi birleşikler deyim değildir. Bu tür birleşiklerde bütünü anlamını taşıyan, gerçek anlamda kullanılan isim unsurdur. Fiil unsuru ise yan anlamı ile birleşğe katılmaktadır. Bu sebeple deyim olgusunun gerektirdiği anlam aktarımı gerçekleşmez ve dolaylı anlatım özelliği göstermez. Subaşı Uzun, bu gibi yapıların *et-*, *kıl-*, *yap-* gibi yardımcı fiillerle kurulmuş birer birleşik fiil olarak düşünülmesinin daha doğru olduğunu belirtir (Subaşı Uzun, 1991, s. 30-37).

Özmen, birleşik fiilleri “isimlerle kurulan birleşik fiiller” ve “fiillerle kurulan birleşik fiiller” olmak üzere iki gruba ayırır. Birinci gruptakiler bir isim unsuru ile “*et-*, *eyle-*, *kıl-*, *yap-*, *ol-*, *bulun-*” yardımcı fiillerinden birinin art arda gelmesi ile oluşur. Özmen, asıl fiillerle kurulan, anlamca kaynaşmış ya da deyimleşmiş birleşik fiil adıyla anılan birleşikleri “deyim” olarak adlandırır ve deyimlerle birleşik fiilleri birbirine karıştırmamak gerektiğini belirtir. Deyimi oluşturan unsurlar sözcüklerin kendi anlamları dışında yeni bir anlam kazanmıştır. Özmen, deyimlerde kullanılan fiillerin kendisinden önce gelen isim unsurunu fiilleştirmek için değil deyimden kendisini oluşturmak için kullanıldığını ifade eder. Deyimlerdeki fiiller anlamlarıyla, yardımcı fiiller ise işlevleriyle birleşğe katılır. Birleşik fiilin anlamını belirleyen isim unsurdur. Deyimlerde ise isim ve fiil unsurları anlamı birlikte oluşturur: *başına çalmak*, *beli bükülmek*, *fiyat biçmek*. Fiillerle kurulan birleşik fiilleri ise tasvir fiilleri olarak adlandırır. Bu birleşikler ünlü zarf-fiil almış asıl fiil ile *bil-*, *ver-*, *gel-*, *gör-*, *dur-*, *kal-*, *koy-* (*ko-*) yardımcı fiillerinden biriyle oluşurlar (Özmen, 2013, s. 88-89).

Ediskun, “bileşik fiiller”i “iki ya da daha çok fiilden oluşmuş bileşik fiiller”, “bir ortağ ile *ol-* yardımcı fiilinden oluşmuş bileşik fiiller”, “isim kök ya da gövdesinden bir kelime ile *et-*, *eyle-*, *kıl-*, *buyur-*, *ol-* yardımcı fiillerinden biriyle oluşan birleşik fiiller” ve “anlamca kaynaşmış bileşik fiiller” olmak üzere dört grupta inceler. Anlamca kaynaşmış birleşik fiillerin fiil unsurunun (*hasta düşmek*, *laf atmak* gibi) ya da hem fiil hem de isim unsurunun (*kafa tutmak*, *boy ölçüşmek* gibi) kendi sözlük anlamı dışında kullanıldığını belirtir (Ediskun, 1999, s. 228; s. 246).

Gencan, “bileşik eylem” olarak adlandırdığı birleşik fiilleri “kurallı bileşik eylemler”, “anlamca kaynaşmış bileşik eylemler” ve “deyim biçiminde öbekleşmiş eylemler (eylem öbekleri)” biçiminde tasnif eder (Gencan, 1979, s. 310). Tasvir fiilleri ile kurulan birleşik fiiller ile yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller ilk grupta yer alır. Gencan *et-*, *ol-*, *eyle-*, *kıl-* fiillerini yardımcı fiil olarak sıralar. *Bul-* ve *buyur-* fiillerinin ise yardımcı fiil görevinde kullanıldığını ifade eder. *Alkoymak*, *elvermek*, *hasta düşmek*, *hoş*

*görmek* gibi örnekler “anlamca kaynaşmış bileşik eylemler” grubunda yer alır. Gencan, bu gruptaki birleşiklerin her iki unsurunun ya da yalnızca fiil unsurunun kendi anlamı dışında kullanıldığını belirtir. *Gönül vermek, yüzüsu dökmek, baştan çıkmak* gibi deyimler ise Gencan'ın tasnifinde üçüncü grupta yer alır (Gencan, 1979, s. 310-328).

Bilgegil, birleşik fiilleri “yardımcı fiiller ve onlarla teşkil olunan bileşik fiiller”, “iki fiilin birleşmesiyle teşkil olunan bileşik fiiller” ve “kaynaşma yoluyla teşkil edilen bileşik fiiller” olmak üzere üç gruba ayırır. *Hasta düşmek, eziyet çekmek, yorgun düşmek* gibi örneklerin yer verildiği üçüncü grup anlamca kaynaşmış ya da deyimleşmiş birleşik fiilleri kapsar. Bilgegil, bu yolla oluşan birleşik fiillerin bir kısmının deyim olarak kullanıldığını ifade eder. Bu gruptaki birleşik fiillerin bir kısmında isim unsuru kendi anlamını korur, bir kısmında ise her iki unsur da gerçek anlamını kaybeder (Bilgegil, 1984, s. 280-282).

Hacıeminoğlu, birleşik fiilleri isim unsuru ile yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller ve fiil unsuru ile bir tasvir fiilinden oluşan birleşik fiiller olmak üzere iki grupta ele alır. İsim unsuru ile yardımcı fiil unsurunun birleşmesinden oluşan ve deyim olarak değerlendirilen pek çok yapının özünde birleşik fiil olduğunu ifade eder (Hacıeminoğlu, 1991, s. 256).

Korkmaz, Türkçedeki birleşik fiilleri ele aldığı çalışmasında birleşik fiilleri dört gruba ayırır. İlk grupta bir isim ile “*et-, ol-*” yardımcı fiilleri ya da yardımcı fiil olarak da kullanılan “*bul-, buyur-, eyle-, kıl-, yap-*” fiillerinin birleştirilmesiyle oluşan birleşik fiiller yer alır. İkinci grupta zarf-fiil kuruluşunda olan bir fiille yardımcı fiil olarak kullanılan “*bil-, ver-, dur-, yaz-, gel-, gör-, kal-*” gibi bir fiilin birleşmesinden oluşan birleşik fiiller yer alır. Üçüncü grupta bir sıfat-fiilin *ol-* yardımcı fiili ile birleşmesinden oluşan birleşik fiiller yer alır. Dördüncü grupta ise isim ya da isim soylu bir ya da daha çok kelime ile bir esas fiilin birleşerek “bir anlam kaymasına uğrayıp kalıplaşması” ile oluşan birleşik fiiller yer alır. Korkmaz, birleşik fiillerin bir kısmının anlamca kaynaşmış olarak adlandırılmasını doğru bulmadığını ifade eder. Bu son gruptaki birleşikleri deyimleşmiş birleşik fiil olarak adlandırmanın daha doğru olduğunu belirtir. Birleşigi oluşturan unsurların isim ya da fiil olmaları fark etmeksizin bütün birleşik fiillerde bir anlam kaynaşması olduğunu ancak sözü edilen ilk üç grupta anlam kaynaşmasının “bir ismi fiil durumuna getirme veya temel fiildeki anlama bir işlev inceliği, dolayısıyla yeni bir anlam daha katma” şeklinde olduğunu ifade eder (Korkmaz, 1998, s. 4-7). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*'nde de aynı sınıflandırmayı yapan Korkmaz burada “anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller” ifadesini kullanır (Korkmaz, 2007b, 153). Dördüncü gruptaki birleşik fiiller diğerlerinden farklı olarak anlamca bir kayma ve kalıplaşmaya uğrayarak deyim niteliği kazanmışlardır (Korkmaz 2007a, s. 6-7; 2007b, s. 153).

Birleşik fiilleri bir isim unsuru ile bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller, bir fiil unsuru ile bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış birleşik fiiller olmak üzere üç sınıfa ayıran Karahan (1999, s. 39), çalışmasının yeni baskısında farklı bir tasnif yoluna gider. Birleşik fiili “bir hareketi karşılamak veya bir hareketi tasvir etmek üzere yan yana gelen kelimeler topluluğu” olarak tanımlayarak “bir hareketi karşılayan birleşik fiiller” ve “bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller” olmak üzere iki grupta inceler. Bir hareketi karşılayan birleşik fiilleri “ana yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller” ve “diğer fiillerle kurulan birleşik fiiller” olmak üzere iki kola ayırır. Ana yardımcı fiil olarak adlandırdığı fiiller *et-, ol-, yap-, eyle-, kıl-, bulun-* fiilleridir. Daha önce (1999) “anlamca kaynaşmış” adı altında ele aldığı birleşik fiillere “diğer fiillerle kurulan birleşik fiiller” adı altında yer verir. *Yol almak, şehit düşmek, diş bilemek* gibi örnekler verdiği bu birleşik türünde yer alan sözcüklerin biri ya da tümünün ya sözlük anlamlarını kaybettiğini ya da deyimleştiğini ifade eder. Bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller ise zarf-

fiil eki almış bir fiille bir tasvir fiilinin birleşmesinden oluşmuş birleşik fiillerdir. Bu grubun kuruluşunda yer alan tasvir fiillerini “*bil-, ver-, dur-, gel-, kal-, koy-, gör-, yaz-*” biçiminde sıralar (Karahan, 2008, s. 73-77).

Bu çalışmada bir isim unsuru ile *at-* fiilinden oluşan birleşik fiiller üzerinde durulmuştur. Bu fiil ile oluşturulan birleşikler Korkmaz’ın ifadesiyle “anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş” olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz, 1998, s. 5; 2007a, s. 46-47; 2007b, s. 153). Bu noktada *at-* fiilinin yardımcı fiil olarak kabul görüp görmediği tartışılabilir. Yardımcı fiil, *Türkçe Sözlük*’te (2011) “ad soylu kelimelerin veya bazı fiilimsilerin fiil gibi kullanılmasını sağlayan ‘imek, etmek, eylemek, olmak, kılmak’ fiilleri” biçiminde tanımlanmaktadır. Korkmaz, yardımcı fiili “ad soylu veya adlaşmış fiil soylu Türkçe kelimelerle, yabancı kaynaklı ad soylu kelimelerin fiilleştirilmesinde kullanılan *imek, etmek, olmak, eylemek, kılmak* fiilleri ve esas fiile tasvir anlamı katan *ver-, dur-, kal-, yaz-* gibi yardımcı fiiller” biçiminde tanımlar (Korkmaz, 2007a, s. 241). Karaağaç, belirli anlamdaki bir fiil kök ya da gövdesinin çeşitli ilişkilerle anlam genişlemesine uğrayarak kullanılmasının o fiilin yardımcı fiil kullanımı olduğunu ifade eder. Bütün yardımcı fiiller temelde belirli fiillerin adları olarak asıl fiillerdir. Bu fiillerin yardımcı fiil olarak kullanılması neden-sonuç, parça-bütün, benzerlik-aykırılık gibi ilişkilerle anlam genişlemesine uğramalarıyla mümkün olur (Karaağaç, 2013, s. 859). Gramer kitapları gözden geçirildiğinde *et-, eyle-, ol-, kıl-, bulun-* fiillerinin isim unsurları ile kurulan birleşik fiillerde kullanılan yardımcı fiiller olarak kaydedildiği görülmektedir. Bazı kaynaklarda *yap-* ve *buyur-* fiillerine de yer verilmektedir (Dilmen, 1930; Deny, 1941; Hatiboğlu, 1972; Ergin, 2009; Ediskun, 1999; Gencan, 1979; Bilgegil, 1984; Korkmaz, 1998; Karahan, 2008; Karaağaç, 2012; Özmen, 2013).

Banguoğlu, “nesne olan adlarla kaynaşmış” bazı fiillerin “salt kılış ve oluş anlamı taşımamakla birlikte” yardımcı fiillere benzer bir işlevle kullanıldığını belirtir ve *yol almak, ara vermek, vazife görmek, son bulmak, şart koşturmak, suç işlemek* gibi birleşiklerde yer alan fiilleri “yarı yardımcı fiil” olarak adlandırır (Banguoğlu, 2004, s. 316). Zülfikar, öteden beri genel kanaatin *et-, eyle-, ol-, kıl-* fiillerinin yardımcı fiil olarak kabul edilmesi yönünde olduğunu ifade eder. Bunlara ek olarak *yap-* fiilinin de yardımcı fiil olarak kabul edilebileceğini belirtir. *Git-, geç-, kaç-, at-, koy-, bul-* fiillerini *et-, ol-* fiilleriyle kıyaslama suretiyle kullanımları bu fiillere benzeyenlerin yardımcı fiil olarak kabul edilebileceğini ifade eder. Banguoğlu’nun adını zikrederek “yarı yardımcı fiil” olarak adlandırdığı grupta verdiği örnekleri ise deyim olarak kabul eder (Zülfikar, 2009, s. 436-437).

Hacıeminoğlu, *ayak basmak, silahaltına almak, baş çekmek* gibi örneklere isim + yardımcı fiil kuruluşunda olan birleşik fiiller arasında yer verir (Hacıeminoğlu, 1991, s. 256). Gencan, Bilgegil, Korkmaz ve Karahan çalışmalarında anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin kuruluşunda yer alan fiilleri yardımcı fiillerden ayrı tutarlar (Gencan, 1979, s. 328; Bilgegil, 1984, s. 282; Korkmaz, 1998, s. 5; 2007b, s. 153; Karahan, 2008, s. 75). Korkmaz bu tür birleşiklerin kuruluşunda yer alan fiilleri “esas fiil” olarak adlandırırken Karahan “diğer fiiller” ifadesini kullanır (Korkmaz, 1998, s. 5; 2007b, s. 153; Karahan, 2008, s. 75).

Doğan, Türkiye Türkçesindeki yardımcı fiilleri incelediği çalışmasında isim + yardımcı fiil kuruluşundaki birleşik fiil yapısında kullanılan yardımcı fiillerin işlevinin isimleri fiilleştirmek, fiil olarak kullanılmasını sağlamak olduğunu belirtir. Bu işlevde kullanılan yardımcı fiilleri *et-, eyle-, i-, kıl-, ol-, yap-* biçiminde sıralar. *Ders almak, göz atmak, dile gelmek* gibi anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş yapılar içerisindeki fiillerin isme yardımcı olmadığını, sözcüklerin bir araya gelerek yeni bir anlam oluşturduğunu ifade eder ve bu tür birleşiklerde yer alan fiilleri yardımcı fiil olarak kabul etmenin güç olduğunu belirtir (Doğan, 2017, s. 198-209).

Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller içerisinde *at-* fiiline de yer veren Öztürk bu birleşik türünü “bir isim ögesiyle yardımcı fiilin sözlük anlamlarından tamamen ya da kısmen uzaklaşmalarıyla meydana gelen kalıplaşmış yapılar” biçiminde tanımlar (Öztürk, 2018, s. 13). Bu tanımdan araştırmacının birleşik fiil yapısı içerisinde yer alan *at-*, *bul-*, *gel-*, *gör-* gibi fiilleri yardımcı fiil olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki görüşler araştırmacıların *isim + yardımcı fiil* kuruluşunda olan birleşik fiillerin aldığı yardımcı fiilleri *et-*, *eyle-*, *kıl-*, *ol-*, *yap-*, *bulun-* ve *buyur-* ile sınırlı tutma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bunların dışında kalan, anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş olarak adlandırılan birleşik fiillerin fiil unsuru büyük oranda asıl fiil olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma da anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin fiil unsurunun birleşikte yardımcı fiil görevi görmediğini, farklı anlam olayları ile birleşige katıldığını göz önünde bulundurarak bu unsurları asıl fiil olarak ele almaktadır.

Clauson, *at-* fiilinin temelde “atmak, fırlatmak” anlamına geldiğini, oldukça genişlemiş ve metaforik anlamları olduğunu belirtir. Belirtme, yönelme, çıkma durumları ile eş dizimli kullanımlarına dikkat çeker (Clauson, 1972, s. 36). Bu açıklama *at-* fiilinin 13. yüzyıl öncesinde dahi çok anlamlı olduğunu göstermektedir. *At-* fiili, Eski Türkçeden bugüne yeni anlamlar kazanmaya devam etmiştir. *Türkçe Sözlük*'te (2011) fiilin 33 anlamı bulunmaktadır: 1. *-e, -i* Bir cismi bir yöne doğru fırlatmak. 2. *-e, -i* Bir şeyi yere doğru bırakmak. 3. *-e, -i* Bir kimsenin ilişkisini kesmek. 4. *-e, nesnesiz* Koymak. 5. *-e, -i* Rastgele bir kenara koymak. 6. *nesnesiz, -den* Uzatmak. 7. *-e, -i* Bir yerden başka bir yere taşımak. 8. *nesnesiz* Sille, tokat vurmak. 9. *nesnesiz* Top, tüfek vb. silahları patlatmak. 10. *nesnesiz* Kurşun, gülle, ok vb. şeyleri hedefe fırlatmak. 11. *-e, nesnesiz* Geri bırakmak, ertelemek. 12. *-e, -i* Örtmek. 13. *-e, -i* Yapılmış kötü bir işi birine yüklemek. 14. *-i, -den* Kovmak, dışarıya çıkarmak, ilgisini kesip uzaklaştırmak. 15. *-i* İstenilmeyen bir şeyi kendi malı olmaktan çıkarmak. 16. *-i* Kullanılması gelenek hâline gelmiş bir şeyi kullanmaktan vazgeçmek. 17. *-i* Çıkarmak, dışarıya vermek. 18. *-i* Patlayıcı maddelerle havaya uçurup yıkmak. 19. *-i* Yay ve tokmakla ditmek, kabartmak. 20. *nesnesiz* Çatlamak. 21. *nesnesiz* Yırtılmak. 22. *-den* Yapışık olduğu yerden ayrılmak. 23. *nesnesiz* Kalp, nabız vurmak, çarpmak. 24. *-i* Sıkıntı dolayısıyla giyilen bir şeyi çıkarmak. 25. *-i, -den* Yazılı veya banda alınmış bir metinden bazı bölümleri çıkarmak. 26. *-i* Değerini eksiltmek. 27. *nesnesiz* Göndermek, yollamak. 28. *-den* Terk etmek. 29. *-e, -i, argo* Götürmek. 30. *nesnesiz, argo* Söylemek. 31. *nesnesiz, argo* Yalan veya abartmalı söz söylemek. 32. *nesnesiz, argo* Bilmeden, kestirerek söylemek. 33. *nesnesiz, teklifsiz konuşmada* İçki içmek.

Çalışmanın örneğini *Türkçe Sözlük*'te (2011) yer alan *at-* fiili ile kurulmuş anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında *Türkçe Sözlük* (2011) taranarak bu fiille kurulmuş olan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller derlenmiştir. *Türkçe Sözlük*'te (2011) *at-* fiiliyle kurulan yapılar isim unsurunun oluşturduğu madde başı içerisinde fakat bağımsız olarak tanımlanmıştır. Çalışmada *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin *Türkçe Sözlük*'te (2011) yer alan tanımları ile birlikte bir dökümü verilmiş, söz konusu birleşikler isim unsurunun kökeni ve fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından incelenmiştir. Bütün olarak birleşğin anlamı göz önünde bulundurulduğu için *at-* fiilinin birleşik içerisindeki anlamına değinilmemiştir. *At-* fiili ile kurulan birleşiklerde kullanılan yabancı unsurların yoğunluğu hakkında fikir vermesi amacıyla söz konusu birleşik fiiller isim unsurunun kökeni açısından değerlendirilmiştir.

*At-* fiili, Türkiye Türkçesinde kullanılan çok anlamlı fiillerden biridir. Çok anlamlılık, anlam biliminde belirsizlikle ilişkilendirilen bir kavramdır. Belirsizlik, sözcüğün bir anlamdan daha fazlasını ifade etmesine göndermede bulunur. Fiillerin çok anlamlılık kazanmasında etkili olan nedenlerden biri fiillerin istemi yani tamlayıcılarıdır. Fiiller istem farklılıklarına göre anlam değişikliğine uğrayabilir.

Fiilin istemi anlam belirsizliğini bir ölçüde giderebilir (Doğan, 2011, s. 94-107). Tamlayıcılar fiillerin taşıdığı farklı anlamlara göre çeşitlenir, aldıkları durum ekleri farklılaşır. Tamlayıcı ile fiil arasında bir anlam ilişkisi vardır (Özkan, 1999, s. 125; 2011, s. 522). Bir sözcüğün yakın söz dizimsel ve anlamsal çevresini onun istemi belirler. Dolayısıyla fiilin anlamsal ve söz dizimsel çevresi çok anlamlılık kazanmasında rol oynar (Doğan, 2011, s. 107). Fiil-tamlayıcı ilişkisi fiilin tamlayıcıya ihtiyacı olup olmaması, tamlayıcı sayısı ve tamlayıcının taşıdığı durum eki bakımından değerlendirilebilir (Karahan, 1997, s. 213). Çalışmada, *at-* fiilinin birlikte kullanıldığı tamlayıcıyla olan ilişkilerinin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerinde de durulmuştur.

Çalışmanın amacı, *at-* fiili ile kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin dökümünü yaparak söz konusu birleşikleri isim unsurunun kökeni ve fiil-tamlayıcı ilişkisi yönünden incelemek, bu fiilin ve isim unsurlarının birleşik yapılar içerisindeki isteme dayalı anlamsal ve söz dizimsel kullanım özelliklerini yansıtmaktır.

## 2. *Türkçe Sözlük'te at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller

*Türkçe Sözlük'te* (2011) *at-* fiiliyle kurulduğu tespit edilen 250 anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiil, sözlükte yer alan tanımlarıyla birlikte aşağıda sıralanmıştır:

**adım (veya adımını) atmak** 1) yürümek için ayağını öne doğru uzatıp basmak; 2) *mecaz* bir işe ilk kez girişmek.

**adımını geri atmak** başladığı bir işten geri dönmek.

**ağ atmak** balık avlamak için denize ağ salmak.

**(bir şeyi) ağzına atmak** yemek için ağzına koymak.

**ağzına bir kemik atmak** birini küçük bir çıkarla susturmak.

**altına imza atmak** destek vermek amacıyla aynı düşüncede olduğunu göstermek.

**arkasından atmak** dedikodusunu yapmak.

**aşık atmak** aşık kemiğiyle oyun oynamak.

**(biriyle) aşık atmak** 1) yarış etmek, yarışmak; 2) boy ölçüşmek.

**auta atmak** *spor* topu sahadan dışarıya atmak.

**ayak atmak** 1) girmek; 2) ilk kez gitmek.

**ayak ayak üstüne atmak** otururken bir bacağı ötekinin üstüne almak.

**bacak bacak üstüne atmak** bir bacağı ötekinin üstüne koyarak oturmak.

**bakış atmak** kısa bir süre bakıp geçmek.

**bakla atmak** bakla ile fala bakmak.



**başından atmak** 1) yapılması güç bir işi yapmaktan kendini kurtarmak; 2) sürdürülmesi gereksiz görülen bir bağlılığa, bir ilişkiye son vermek.

**başlık atmak** bir yazıya başlık olarak ad bulmak.

**benzi atmak** ansızın yüzünün rengi sararmak, solmak.

**beti benzi atmak** herhangi bir sebeple kanı çekilip yüzü solmak, korkmak.

**beyni atmak** tepesi atmak.

**bıçak atmak** 1) bir hedefe bıçak fırlatmak; 2) bıçaklamak; 3) ameliyat etmek.

**(bir şeyi) bir köşeye atmak** gerektiğinde kullanılmak için bir yere koymak.

**bir tek atmak** bir kadeh içki içmek.

**bok atmak** *kaba* birine leke sürmek, kara çalmak.

**boy atmak** boyu uzamak.

**boyası atmak** boyası solmak.

**boyunduruğa atmak** güreşte hasmın başını koltuk altına alıp boynuna kol dolamak.

**can atmak** şiddetle arzu etmek, çok istemek.

**canını dar atmak** bir tehlikeden güçlükle kurtularak bir yere sığınmak.

**cebine atmak** hakkı olmadığı hâlde parayı kendine mal etmek.

**cirit atmak** bir yerde çokça bulunmak, sık dolaşmak ve serbestçe davranmak.

**çalım atmak** çalımlamak.

**çamur atmak** birini kötü bir işe karışmış göstermek, kara çalmak, iftira etmek.

**çamura taş atmak** çirkefe taş atmak.

**çelme atmak** 1) birini çelme ile yıkmaya çalışmak; 2) *mecaz* bir işi veya bir kimseyi baltalamak, gelişmesini engellemek.

**çenesi atmak** can çekişirken çenesi titremek.

**çengel atmak** bir konuya taraftar toplama girişiminde bulunmak.

**çentik atmak** çentiklemek.

**çığlık atmak** kulak tırmalayıcı korkunç sesler çıkararak acı acı bağırarak.

**çifte atmak** 1) at, eşek arka ayakları ile vurmak; 2) iki namlulu av tüfeğini patlatmak.

**çimdik atmak** çimdikleme.

**(birine) çirkef atmak** iftira atmak.

**çirkefe taş atmak** edepsiz bir kimsenin tepkisine yol açacak bir davranışta bulunmak.

**dağarcığına atmak** bir bilgiyi eski bilgilerine katmak, zihnine yerleştirmek.

**dalgasına taş atmak** *argo* işini bozmak, keyfini kaçırmak.

**daraya atmak** değer vermemek.

**dayak atmak** dövmek, sopa ile dövmek.

**demir atmak** *denizcilik* 1) gemi çıpasını denize salmak; 2) *mecaz* bir kimse bir yerde uzun süre kalmak.

**desteksiz atmak** abartılı konuşmak, yalan söylemek.

**destursuz atmak** kolay yalan söyleyebilmek, palavra atmak.

**dışarı atmak** 1) kovmak; 2) zararlı bir maddeyi terleme, idrar vb. yollarla vücuttan çıkarmak.

**dikiş atmak** yarılan veya yırtılan deriyi dikişle bir araya getirip tutturmak.

**düğmük atmak** düğümlemek.

**düğüm atmak** düğümlemek.

**düğüm üstüne düğüm atmak** parasını pintilik ederek saklamak.

**düşüş atmak** 1) tavlada zarlar altı altı gelmek; 2) *mecaz* umulmadık bir başarı kazanmak.

**el atmak** 1) birisinin işine karışmak, müdahale etmek; 2) bir işe girişmek, teşebbüs etmek; 3) sarkıntılık etmek; 4) yardım etmek, ilgilenmek.

**elini kulağına atmak** ezan okumak, gazel veya türkü söylemek için elini kulak kepçesinin arkasına koymak.

**eteğini başına atmak** birini azarlamak, onur kırıcı sözlerle suçlamak.

**fareler cirit atmak** bir yerde hiç insan bulunmamak, o yer çok ıssız olmak.

**fark atmak** ileri gitmek, çok üstün gelmek.

**fesini havaya atmak** sevinmek.

**fırça atmak** paylamak.

**fink atmak** hiçbir şeye aldırmadan gönlünce gezip eğlenmek.

**fişek atmak** 1) ortalığı karıştıracak bir söz söylemek; 2) *kaba* cinsel birleşimde bulunmak.

**format atmak** biçimlendirmek.

**gerize taş atmak** edepsiz bir kimseye edepsizliğini göstermeye fırsat vermek.

**gır atmak** konuşmak, laf atmak.

**gol atmak** topun karşı takımın kalesine girmesini sağlamak.

**göbek atmak** 1) karnını hareket ettirerek oynamak; 2) *mecaz* çok sevinmek.

**gövdeye atmak** *teklifsiz konuşmada* oburca yemek.

**göz atmak** kısa bir süre, fazla dikkat etmeden bakıvermek.

**güm güm atmak** kalp heyecanla çarpmak.

**gün atmak** *halk ağzı* 1) davayı ileri bir tarihe bırakmak; 2) güneş doğmak.

**han kapısından teğelti atmak** defetmek, kovmak.

**harf atmak** tanımadığı bir kadına uygunsuz sözler söyleyerek yaklaşmaya çalışmak.

**hariçten gazel atmak** *teklifsiz konuşmada* 1) bir konuyu iyice bilmeden görüş ve düşünce ileri sürmek; 2) bir konuşmaya yersiz ve zamansız katılmak.

**hava atmak** herhangi bir üstünlüğünden dolayı şişinmek, caka yapmak.

**havlu atmak** 1) *spor* çalıştırıcı, sporcusunun karşılaşmayı terk ettiğini bildirmek için ringe havlu fırlatmak; 2) başarısızlığını kabul edip mücadeleyi bırakmak, pes etmek.

**içine ateş atmak** aşırı acı, sıkıntı veya üzüntü verecek davranışta bulunmak.

**içine atmak** 1) sıkıntısını kimseye belli etmemek; 2) yapılan bir kötülüğe karşı sesini çıkarmamakla birlikte bunu unutmamak.

**içeri (veya içeriye) atmak** hapsetmek.

**iftira atmak** iftira etmek.

**iki tek atmak** *mecaz* içki içmek.

**ilmik atmak** ilmik yapmak.

**(bir şeye) imza (veya imzasını) atmak** imzalamak.

**işkembeden atmak** *teklifsiz konuşmada* uydurarak söylemek.

**jilet atmak** 1) jiletle saldırmak; 2) kendini jiletlemek.

**kafa atmak** kavga sırasında karşıdakinin yüzüne, sert ve şiddetli bir biçimde kafayla vurmak.

**kafasından atmak** bir şeyi unutmak veya ondan vazgeçmek.

**kafasının kontağı atmak** çok sinirlenmek, öfke ile dolmak.

**kafadan atmak** bir konu üzerinde inceleme yapmadan rastgele konuşmak, uydurmak, yalan söylemek.

**kahkaha atmak** yüksek sesle gülmek.

**kamış atmak** *argo* birine oyun etmek, arabozanlık etmek.

**kancayı atmak** bir kimsenin kötülüğü için uğraşmak.

**(bir şey) kapak atmak** aşırı, tıka basa dolmuş olmak.

**kapağı atmak** sıkıntısız, rahat bir yere sığınmak, kaçıp kurtulmak.

**kapı dışarı atmak** kovmak, dışarı atmak.

**kaşık atmak** iştahla veya çabuk yemek.

**kazık atmak** aldatmak, kazıklamak.

**keçeyi suya atmak** ar ve namusu hiçe saymak.

**kelek atmak** *argo* birisini beklemediği anda hile ve dalavere yaparak zarara sokmak.

**kement atmak** kemendi bir ucu elde kalacak biçimde ileri doğru fırlatmak.

**kemik atmak** *hakaret yollu* susturmak, oyalamak için birini küçük bir şeyle avutmak.

**kenara atmak** bir şeyin üstünde durmamak, önemsememek.

**kendini ateşe atmak** bile bile tehlikeli bir işe girişmek.

**(bir yere) kendini atmak** vakit geçirmeden hemen gitmek.

**(bir yere) kendini dar atmak** güçlük ve ivedi olarak bir yere sığınmak, kaçmak.

**kendini sokağa (veya dışarı) atmak** sıkıntıdan dolayı rahatlamak amacıyla açık havaya çıkmak.

**kesip atmak** 1) uzun uzadıya düşünmeden kesin yargıya varmak; 2) kesin olarak çözmek, bitirmek.

**kestirip atmak** ayrıntılı düşünmeden kesin yargıya varmak.

**kıç atmak** 1) çifte atmak; 2) *teklifsiz konuşmada* çok istemek.

**kıçına tekme atmak** *kaba* birini kovmak.

**kılçık atmak** bir kimsenin işini karıştırmak, bozmak.

**kıtır atmak** *argo* yalan söylemek.

**kıyıya atmak** karaya çıkartmak veya sürüklemek.

**kirliye atmak** yıkanmak için bir kenara koymak, bir yerde biriktirmek.

**kol atmak** 1) bitkinin gövdesinden ayrılan bir dal bir yöne uzanmak; 2) *mecaz* çevreye yayılmak, genişlemek, ulaşmak, uzanmak.

**kontakt atmak** 1) elektrik donanımında karşı uçların birbirine dokunmasıyla elektrik akımı kesilmek; 2) *mecaz* dengeyi kaybetmek, sinirlenip olağan dışı davranmak.

**koparıp atmak** 1) koparmak; 2) *mecaz* ilgisini kesmek, önem vermemek.

**köpeğin ağzına kemik atmak** *hakaret yollu* karşı gelerek bağırıp çağırın birini susturmak için ona bir çıkar sağlamak.

**köprüleri atmak** bir işten vazgeçme veya geri dönme imkânı kalmayacak biçimde kesin bir davranışta bulunmak.

**kötek atmak** dövmek, dayak atmak.

**kulaç atmak** yüzerken kolları, sırayla üstten ileriye doğru atıp suyu arkaya doğru çekmek.

**kulun atmak** kısırak veya eşek yavru düşürmek.

**kurşun atmak** 1) silahla mermi atmak; 2) *mecaz* düşmanlık etmek.

**kurusıkı atmak** *argo* korkutmak veya yıldırma amacıyla aslı olmayan söz söylemek.

**külâhını havaya atmak** pek çok sevinmek.

**kündeden atmak** 1) güreşçi, rakibini belinden kavrayıp kendi üzerinden aşırarak arka üzeri atmak; 2) *mecaz* aldatarak tuzağa düşürmek.

**laf atmak** 1) söyleşmek, konuşmak; 2) uzaktan, dolayısıyla dokunacak söz söyleyip işittirmek; 3) sözle sarkıntılık etmek.

**lağım la atmak** bir kayayı delip içine patlayıcı maddeler koyduktan sonra bu maddeleri ateşleyerek parçalamak.

**(birine) madik atmak** *argo* dolap çevirmek, hile yapmak.

**mantar atmak** *argo* yalan söylemek, martaval atmak.

**martaval atmak** inanılmayacak sözler söylemek, yalan söylemek.

**maskesini atmak** amaçlarını gizlemesini bilen kimse, bu tutumunu bırakarak gerçek kişiliğini ve amaçlarını açığa vurmak.

**mavra atmak** 1) gevezelik etmek; 2) palavra atmak.

**mekik atmak** 1) mekiği arışlar arasından hızla geçirmek; 2) *mecaz* hiçbir yerde duramayıp iki yer arasında gidip gelmek.

**mektup atmak** mektubu postaya vermek.

**mendil atmak** herhangi bir duyguyu, gizli bir mesajı haberleşilen insana çeşitli anlamları olan renkli mendille bildirmek.

**menzil atmak** *tarih* ok atma yarışlarında rekor kırmak.

**mesaj atmak** cep telefonu veya Genel Ağ aracılığıyla ileti göndermek.

**meteliğe kurşun atmak** parası kalmamak, hiç parası olmamak.

**meydana atmak** ortaya çıkarmak.

**meydan dayağı atmak** birini kalabalık içinde iyice dövmek.

**(birini) minder dışına atmak** ortadan kaldırmak, silmek, kovmak.

**nabzı atmak** 1) kalp vuruşu sürmek; 2) *mecaz* ortaya çıkmak, görünmek, belli olmak.

**nara atmak** yüksek sesle uzun uzun haykırmak.

**nişanı (veya nişanını) atmak** kadın veya erkek nişandan vazgeçmek.

**not atmak** öğretmen, öğrencinin çalışma durumunu not vererek değerlendirmek.

**nutuk atmak** uzun, sıkıcı bir konuşma yapmak veya özden yoksun bir söylev vermek.

**ok atmak** 1) oku fırlatmak; 2) *halk ağzında* miras kalan malları paylaştırmak için ad çekmek.

**olta atmak** 1) balık yakalamak için olta takımını suya atmak; 2) *mecaz* tuzak kurmak.

**omzuna atmak** ceket vb. şeyleri tam olarak giymeden sırtına koymak.

**on paraya on takla (veya taklak) atmak** az bir miktar kazanabilmek için bile onursuzca bir sürü şey yapmak.

**ortaya atmak** söylemek, ileri sürmek.

**ortaya balgam atmak** *kaba konuşmada* bir iş kıvamındayken, biri herkesin zihnini bulandıracak bir söz söylemek.

**Osmanlı tokadı atmak** 1) bir kimseye sert ve etkili bir biçimde tokat atmak; 2) *mecaz* sert ve etkili bir biçimde uyarmak; 3) *mecaz* bir kimseye üstünlüğünü kabul ettirmek.

**önüne bir kemik atmak** ağzına bir kemik atmak.

**pabucunu dama atmak** kendinden üstün birini gözden düşürmek.

**paçasından tutup atmak** hakaretle kovmak.

**palavra atmak** (veya savurmak veya sıkmak) *argo* 1) abartarak konuşmak, başarılarından abartarak söz etmek; 2) uydurma, asılsız bir söz veya haberi gerçekmiş gibi ortaya atmak.

**pamuk atmak** yay ve tokmakla pamuğu ditmek.

**pandik atmak** elle sarkıntılık etmek.

**parasını sokağa atmak** değeri olmayan bir mala para vermek.

**parayı denize atmak** parayı boşuna harcamak, israf etmek.

**parmak atmak** 1) birini parmakla taciz etmek; 2) *mecaz* sorun yaratmak.

**partal atmak** yalan söylemek.

**pas atmak** 1) *spor* bazı top oyunlarında bir oyuncu takım arkadaşına top geçirmek; 2) *argo* karşı cinse umut ve cesaret vermek.

**pençe atmak** 1) yırtıcı hayvan ön ayaklarıyla saldırmak, vurmak; 2) *mecaz* gücüne güvenerek bir şeyi elde etmeye çalışmak.

**perende atmak** havada çark gibi dönerek takla atmak.

**pıt pıt atmak** korku, heyecan vb. bir sebeple kalbi fazla çarpmak.

**posta atmak** *teklifsiz konuşmada* birini korkutmak, gözdağı vermek.

**postaya atmak** mektup, gazete, paket vb.ni gideceği yere ulaşması için posta kuruluşuna vermek, postalamak.

**remil atmak** kumda birtakım çizgiler çizerek fala bakmak.

**rengi atmak** 1) solmak; 2) korku, heyecan vb. sebeplerle benzi sararmak.

**saçı atmak** gelinin başından çiçek, şeker, arpa, para vb. saçmak.

**safra atmak** I 1) insana veya araca fazla yük olan malzemeleri atmak; 2) *mecaz* sıkıntı veren bir kimseden veya bir şeyden kurtulmak.

**safra atmak** II kusmak.

**salto atmak** rakibe salto oyunu uygulamak.

**segman atmak** aşınan segmanı değiştirmek.

**servis atmak** spor voleybol, masa tenisi vb. oyunlarda oyuna başlama vuruşunu yapmak.

**sırtından atmak** başından savmak veya birinin, bir şeyin sorumluluğunu, yükünü üzerine almamak.

**sigorta atmak** bir arıza sonucu sigortada elektrik akımı kesilmek.

**sigortası atmak** argo çok sinirlenmek.

**silah atmak** silahtan mermileri boşaltmak.

**silkip atmak** her türlü ilgisini kesmek.

**silip atmak** ilgi ve ilişkisini tamamen kesmek.

**slogan atmak** sloganı bağırarak söylemek.

**sokağa atmak** 1) birini düşkün, yoksul kalacak biçimde evden, iş yerinden uzaklaştırmak veya kovmak; 2) para, eşya vb.ni boş yere harcamak.

**solo yapmak** bir müzik parçasını tek başına söylemek veya çalmak.

**sopa atmak** dövmek.

**söküp atmak** gözden çıkarmak, kıymak, feda etmek.

**söz atmak** laf atmak.

**stres atmak** bir etkinlikte bulunarak gerginlikten, sıkıntıdan kurtulmak.

**(birinde) şafak atmak** 1) birden önemli bir durumla karşı karşıya olduğunu anlamak; 2) öfkelenmek; 3) korku ve telaşa kapılmak.

**şakakları atmak** çok sinirlenmek.

**şamar atmak** şamarlamak.

**şaplak atmak** elin içiyle vurmak.

**şöyle bir göz atmak** kısaca bakmak.

**şut atmak** topu sert ve hızlı bir biçimde kaleye atmak.

**takla atmak** 1) takla hareketini yapmak; 2) kaza sonucu taşıtlar devrilip yuvarlanmak; 3) mecaz çok sevinmek; 4) mecaz bir kimseye yaranmak için onun hoşuna giden davranışlarda bulunmak, dalkavukluk etmek.



**tan atmak** gün doğmaya başlamak, şafak sökmek.

**tarih atmak** bir şeyin üzerine tarih yazmak.

**taş atmak** birine dolaylı olarak iğneleyici, dokunacak bir söz söylemek.

**tavla atmak** tavla oynamak.

**tekme atmak** 1) ayakla bir yere sertçe vurmak; 2) çifte atmak; 3) *mecaz* ihanet etmek; 4) *mecaz* yarı yolda bırakmak; 5) *mecaz* terk etmek.

**temel atmak** 1) bir yapının temellerini yapmaya başlamak; 2) *mecaz* herhangi bir işe başlamak, girişmek, bir şeyin gelişmesinin, büyümesinin başlangıcını oluşturmak.

**temiz bir dayak atmak** adamakıllı dövmek.

**tepesi atmak** birdenbire öfkeye kapılmak, öfkelenmek.

**tepesinin tası atmak** birdenbire çok sinirlenmek.

**ter atmak** vücudu rahatlatmak amacıyla aşırı derecede terlemek.

**teyel atmak** 1) dikilecek parçaları birbirine teyelle tutturmak; 2) kumaşın üzerinde dikilecek yerleri teyelle belirtmek.

**tırpan atmak** tırpanlamak.

**tokat atmak** 1) el içi ile vurmak; 2) *argo* dolandırmak.

**tomruğa atmak** tutukevine koymak.

**top (veya topu) atmak** *argo* 1) batkılığa uğramak, iflas etmek; 2) sınıfta kalmak.

**topu taca atmak** 1) *spor* karşılaşmada topu yan çizgi dışına çıkarmak; 2) *mecaz* konuşulan konuyu saptırmak.

**tozunu atmak** 1) bir şeyi silerek tozdan temizlemek; 2) *teklifsiz konuşmada* dövmek, hırpalamak.

**tundan tuna atmak** bir kişiyi uzaklara sürüp dolaştırmak.

**tur atmak** 1) dolaşmak, dolaşıp gelmek, dönmek; 2) şampiyon olunca veya galip gelince takım oyuncularını seyircileri selamlayarak sahada dolaşmak.

**tüfek atmak** tüfekle ateş etmek.

**tüy atmak** hayvan tüyünü değiştirmek.

**uçara atmak** uçmakta olan kuşu vurmaya çalışmak.

**üç buçuk atmak** *argo* çok korkmak.

**üstünden atmak** 1) bir şeyi ödev olarak kabul etmemek; 2) bir şeyin kendi üzerinde bıraktığı etkiyi kaldırmak.

**üstüne atmak** bir suçu birine yüklemek.

**üzerinden atmak** 1) sıkıntı veren bir iş veya durumdan kurtulmak; 2) işi başkasına devretmek.

**(birinin) üzerine atmak** üstüne atmak.

**vitesten atmak** çok kızmak.

**volta atmak** *argo* bir aşağı bir yukarı dolaşmak.

**yabana atmak** önem vermemek, önemsiz görmek.

**yakadan atmak** savıp kurtulmak.

**yalan atmak** yalan söylemek.

**yardan atmak** kazaya uğratmak.

**yavru atmak** gebe hayvan yavrusunu düşürmek.

**yazı tura atmak** bir oyunda ilk başlayacak olanı tespit etmek amacıyla veya girilen bir iddiada kazananı belirlemek için metal parayı havaya döndürerek atmak ve yere düştüğünde hangi yüzün üstte geldiğine bakarak karar vermek.

**yorgunluk (veya yorgunluğunu) atmak** 1) dinlenmek; 2) yaptığı işten, yorgunluğu unutturan, sevindirici bir sonuç almak.

**yumruk atmak** yumrukla vurmak.

**yüksekten atmak** yapamayacağı şeyleri yapabilirmiş gibi söylemek.

**zar atmak I** 1) zarı hızla yuvarlamak; 2) *mecaz* kader ile oynamak, geleceği için plan uygulamak.

**(birine) zar atmak II** 1) henüz başarısını kanıtlamamış biri için önceden olumlu düşünce belirtmek; 2) birinin ağzından laf alabilmek için onun düşüncesindeymiş gibi konuşmak.

**zarf atmak** 1) dolandırıcı zarf vb. kullanarak bir tür para sızdırmak veya çarpmak; 2) karşısındakinin gerçek duygu ve düşüncelerini öğrenmek için kasıtlı olarak uygun sözler söylemek veya bazı davranışlarda bulunmak.

**(birine) zifos atmak** 1) satışmak; 2) kara sürmek, iftira atmak.

**zonk zonk atmak** zonklamak.

**zulaya atmak** bir şeyi gizli bir yere koymak.

### 3. İsim unsurunun kökeni bakımından *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller

İsimlerle kurulan birleşik fiillerin isim unsuru Türkçe ya da yabancı kökenli olabilir. Korkmaz, yardımcı fiillerin isim soylu ya da isimleşmiş fiil soylu kelimelerle yabancı kökenli kelimelerin fiilleştirilmesinde kullanıldığını ifade eder (Korkmaz, 2007a, s. 241). Kimi kaynaklarda yabancı kökenli isim unsuru ile kurulan birleşik fiillerin dikkat çekecek ölçüde olduğuna göndermede bulunulmaktadır. Ergin, Türkçede yabancı kökenli, özellikle de Arapça ve Farsça isimlerle yapılmış pek çok birleşik fiil olduğunu ifade eder (Ergin, 2009, s. 387). Zülfikar, isimlerin özellikle yabancı kökenli isimlerin fiil biçimlerinin bir isimden fiil yapma ekiyle ya da *et-*, *ol-*, *kıl-* ve *eyle-* fiillerinden biriyle yapıldığını belirtir (Zülfikar, 2009, s. 435). Benzer bir durumun anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin isim unsuru için de söz konusu olup olmadığı düşünülebilir. Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Sözlük'te (2011) *at-* fiili ile kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerdeki Türkçe isim unsurlarının yabancı kökenli isim unsurlarına oranla ne ölçüde kullanıldığını ortaya çıkarmak amacıyla isim unsurlarının kökeni üzerinde durulmuştur. Bu noktada *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century* (Clouston, 1972), *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü* (Eren, 1999) ve *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*'nden (Tietze, 2016-2020) yararlanılmıştır. Kökenine ilişkin veri bulunamayan, farklı açıklamalar bulunan, kökeni bilinmeyen isim unsurları ile kökeni özel bir isme dayanan ya da yansıma olan isim unsurları "diğer" adı altında değerlendirilmiştir.

Yalnızca Türkçe isim unsuru içerenler: *adım atmak*, *adımını atmak*, *adımını geri atmak*, *ağ atmak*, *ağzına atmak*, *arkasından atmak*, *aşık atmak*, *ayak atmak*, *ayak ayak üstüne atmak*, *bakış atmak*, *başından atmak*, *başlık atmak*, *benzi atmak*, *beti benzi atmak*, *beyni atmak*, *bıçak atmak*, *bir tek atmak*, *bok atmak*, *boy atmak*, *boyası atmak*, *boyunduruğa atmak*, *çalım atmak*, *çelme atmak*, *çentik atmak*, *çimdik atmak*, *dağarcığına atmak*, *dalgasına taş atmak*, *dayak atmak*, *demir atmak*, *dışarı atmak*, *dikiş atmak*, *düğmük atmak*, *düğüm atmak*, *düğüm üstüne düğüm atmak*, *el atmak*, *elini kulağına atmak*, *göbek atmak*, *gövdeye atmak*, *göz atmak*, *gün atmak*, *içine atmak*, *içeri atmak*, *içeriye atmak*, *iki tek atmak*, *ilmik atmak*, *kamış atmak*, *kapak atmak*, *kapağı atmak*, *kapı dışarı atmak*, *kaşık atmak*, *kazık atmak*, *kendini atmak*, *kendini dar atmak*, *kendini dışarı atmak*, *kesip atmak*, *kestirip atmak*, *kılçık atmak*, *kıyıya atmak*, *kirliye atmak*, *kol atmak*, *koparıp atmak*, *köprüleri atmak*, *kötek atmak*, *kulaç atmak*, *kulun atmak*, *kurusıkı atmak*, *ok atmak*, *ortaya atmak*, *parmak atmak*, *saçı atmak*, *sırtından atmak*, *silkip atmak*, *silip atmak*, *söküp atmak*, *söz atmak*, *şöyle bir göz atmak*, *tan atmak*, *taş atmak*, *tekme atmak*, *ter atmak*, *tomruğa atmak*, *top atmak*, *topu atmak*, *tozunu atmak*, *tüy atmak*, *uçara atmak*, *üç buçuk atmak*, *üstünden atmak*, *üstüne atmak*, *üzerinden atmak*, *üzerine atmak*, *yakadan atmak*, *yalan atmak*, *yardan atmak*, *yorgunluk atmak*, *yorgunluğunu atmak*, *yumruk atmak*, *yüksekten atmak*.

Türkçe ve yabancı kökenli ya da "diğer" isim unsurları içerenler: *ağzına bir kemik atmak*, *altına imza atmak*, *bacak bacak üstüne atmak*, *bir köşeye atmak*, *canını dar atmak*, *çirkefe taş atmak*, *çamura taş atmak*, *eteğini başına atmak*, *han kapısından teğelti atmak*, *içine ateş atmak*, *keçeyi suya atmak*, *kendini ateşe atmak*, *kendini sokağa atmak*, *kıçına tekme atmak*, *köpeğin ağzına kemik atmak*, *meşdan dayağı atmak*, *minder dışına atmak*, *on paraya on takla (veya taklak) atmak*, *ortaya balgam atmak*, *önüne bir kemik atmak*, *pabucunu dama atmak*, *parayı denize atmak*, *temiz bir dayak atmak*, *topu taca atmak*, *yazı tura atmak*.

Arapça isim unsuru içerenler: *altına imza atmak*, *kendini sokağa atmak*, *meşdan dayağı atmak*, *ortaya balgam atmak*, *temiz bir dayak atmak*, *bakla atmak*, *cebine atmak*, *cirit atmak*, *fareler cirit*

*atmak, fark atmak, fesini havaya atmak, harf atmak, hariçten gazel atmak, hava atmak, iftira atmak, imza atmak, imzasını atmak, kafa atmak, kafasından atmak, kafasının kontağı atmak, kafadan atmak, kahkaha atmak, lağımla atmak, mektup atmak, mendil atmak, menzil atmak, meydana atmak, nabzi atmak, nara atmak, nutuk atmak, Osmanlı tokadı atmak, parasını sokağa atmak, remil atmak, safra atmak, silah atmak, sokağa atmak, şafak atmak, tarih atmak, tavla atmak, tepesinin taşı atmak, yazı tura atmak, zarf atmak.*

Farsça isim unsuru içerenler: *bacak bacak üstüne atmak, bir köşeye atmak, canını dar atmak, çirkefe taş atmak, içine ateş atmak, kendini ateşe atmak, on paraya on takla (veya taklak) atmak, pabucunu dama atmak, parayı denize atmak, can atmak, çenesi atmak, çengel atmak, çifte atmak, çirkef atmak, desteksiz atmak, destursuz atmak, düşüş atmak, fişek atmak, gerize taş atmak, işkembeden atmak, kelek atmak, kement atmak, kenara atmak, külahını havaya atmak, kündenenden atmak, laf atmak, mekik atmak, nişanı atmak, nişanını atmak, paçasından tutup atmak, pamuk atmak, parasını sokağa atmak, pençe atmak, perende atmak, rengi atmak, tundan tuna atmak, tüfek atmak, yabana atmak.*

Fransızca isim unsuru içerenler: *kafasının kontağı atmak, kontak atmak, maskesini atmak, mesaj atmak, meteliğe kurşun atmak, not atmak, pas atmak, segman atmak, servis atmak, slogan atmak, tur atmak, vitesten atmak.*

İtalyanca isim unsuru içerenler: *daraya atmak, kancayı atmak, posta atmak, postaya atmak, salto atmak, sigorta atmak, sigortası atmak, solo atmak, volta atmak.*

Rumca isim unsuru içerenler: *fırça atmak, mantar atmak, olta atmak, omzuna atmak, pandik atmak, temel atmak, trpan atmak, zifos atmak, zulaya atmak.*

İngilizce isim unsuru içerenler: *auta atmak, format atmak, gol atmak, stres atmak, şut atmak, topu taca atmak.*

Ermenice isim unsuru içerenler: *madik atmak.*

Türkçe ve Moğolca isim unsurları içerenler: *han kapısından teğelti atmak.*

İspanyolca isim unsuru içerenler: *palavra atmak.*

“Diğer” grubunda yer alan bir isim unsuru içerenler: *çamur atmak, çamura taş atmak, çığlık atmak, eteğini başına atmak, minder dışına atmak, önüne bir kemik atmak, fesini havaya atmak, fink atmak, gır atmak, güm güm atmak, havlu atmak, jilet atmak, keçeyi suya atmak, kemik atmak, kış atmak, kıcına tekme atmak, kıtır atmak, köpeğin ağızına kemik atmak, kurşun atmak, martaval atmak, mavra atmak, Osmanlı tokadı atmak, partial atmak, pıt pıt atmak, sopa atmak, şakakları atmak, şamar atmak, şaplak atmak, takla atmak, tepesi atmak, tepesinin taşı atmak, teyel atmak, tokat atmak, yavru atmak, zar atmak, zonk zonk atmak.*

#### 4. Fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller

Karahan, gramerlerimizde fiil-tamlayıcı ilişkisini esas alan sınıflandırmanın geçişli fiil-geçişsiz fiil ayrımına dayandığını fakat Türkçede fiil-tamlayıcı ilişkisinin çok yönlü olarak değerlendirilebilecek geniş bir konu olduğunu ifade eder. Bazı fiiller tamlayıcıya ihtiyaç duymayan bir anlam özelliğine

sahiptir. Bazıları ise mutlaka bir tamlayıcıya ihtiyaç duyarlar. Bu fiillerde fiilin gerçekleşmesi özne dışındaki bir unsurun varlığını gerektirir. Tamlayıcıların fiile hangi durum ekiyle bağlanacağını fiilin anlamı belirler. Çok anlamlı fiillerde fiil-tamlayıcı ilişkisi fiilin anlamına göre değişir (Karahan, 1997, s. 209-213).

Kahraman, Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcılarını ele aldığı çalışmasında *at-* fiilinin eksiz belirtme, yönelme, çıkma, ekli belirtme, bulunma ve araç durumundaki tamlayıcılarla kullanılabildiğini belirtir (Kahraman, 1996, s. 93). Çalışmada eksiz belirtme ve ekli belirtme durumundaki tamlayıcılar *at-* fiilinin “alma ihtiyacı duyduğu tamlayıcı”, yönelme ve çıkma durumundaki tamlayıcılar “ikinci derecede çok istediği tamlayıcı”, bulunma ve araç durumundaki tamlayıcılar ise “kabul edebildiği tamlayıcı” olarak işaretlenmiştir (Kahraman, 1996, s. 314).

Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin unsurlarının biri ya da tamamı sözlük anlamlarının dışında kullanılarak bir araya gelir ve yeni bir anlam kazanır. Bu birleşiklerin fiilleri isim unsurunu fiilleştirmek için değil birleşigi oluşturmak için kullanılır (Özmen, 2013, s. 89). Fiil unsurunun ortaya çıkan yeni anlam içerisindeki bu işlevi, farklı anlamsal ve söz dizimsel ilişkiler aracılığıyla isim unsuru ile bir birlik oluşturmasını sağlar. Bu birleşiklerin fiil-tamlayıcı ilişkisinin belirlenmesi fiil unsurunun isim unsuru ile olan anlam ve söz dizimi ilişkilerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu ilişki neticesinde birleşigin unsurları bütün olarak tek bir anlam ifade eder. Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin fiil unsurunun tamlayıcılarının söz dizimsel yapısı birleşigin anlamının belirlenmesinde rol oynar. Bu bölümde *Türkçe Sözlük'te* (2011) yer alan *at-* fiiliyle kurulmuş anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin fiil unsuru ile isim unsuru arasındaki bağlantının görülmesi açısından fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Eksiz belirtme durumundaki tamlayıcı + *at-*: *adım atmak, ağı atmak, ayak atmak, bakış atmak, bakla atmak, başlık atmak, bıçak atmak, bir tek atmak, bok atmak, boy atmak, can atmak, cirit atmak, çalım atmak, çamur atmak, çelme atmak, çengel atmak, çentik atmak, çığlık atmak, çifte atmak, çimdik atmak, dayak atmak, demir atmak, dikiş atmak, düğmük atmak, düğüm atmak, düşüş atmak, el atmak, fark atmak, fırça atmak, fınk atmak, fişek atmak, format atmak, gır atmak, gol atmak, göbek atmak, göz atmak, gün atmak, harf atmak, hava atmak, havlu atmak, iftira atmak, iki tek atmak, ilmik atmak, jilet atmak, kafa atmak, kahkaha atmak, kamış atmak, kapak atmak, kaşık atmak, kazık atmak, kelek atmak, kement atmak, kemik atmak, kış atmak, kılçık atmak, kıtır atmak, kol atmak, kontak atmak, kötek atmak, kulaç atmak, kulun atmak, kurşun atmak, kurusıkı atmak, laf atmak, mantar atmak, martaval atmak, mavra atmak, mekik atmak, mektup atmak, mendil atmak, menzil atmak, mesaj atmak, meydan dayağı atmak, nara atmak, not atmak, nutuk atmak, ok atmak, olta atmak, Osmanlı tokadı atmak, palavra atmak, pamuk atmak, pandik atmak, parmak atmak, partal atmak, pas atmak, pençe atmak, perende atmak, posta atmak, remil atmak, saç atmak, sahra atmak, salto atmak, segman atmak, servis atmak, silah atmak, slogan atmak, solo atmak, sopa atmak, söz atmak, stres atmak, şamar atmak, şaplak atmak, şut atmak, takla atmak, tarih atmak, taş atmak, tavla atmak, tekme atmak, temel atmak, temiz bir dayak atmak, ter atmak, teyel atmak, tırpan atmak, tokat atmak, top atmak, tur atmak, tüfek atmak, tüy atmak, volta atmak, yalan atmak, yavru atmak, yazı tura atmak, yorgunluk atmak, yumruk atmak, zar atmak, zarf atmak.*

Yönelme durumundaki tamlayıcı + *at-*: *auta atmak, boyunduruğa atmak, cebine atmak, dağarcığına atmak, daraya atmak, gövdeye atmak, içine atmak, içeriye atmak, kenara atmak, kıyıya atmak, kirliye atmak, meydana atmak, omzuna atmak, ortaya atmak, postaya atmak, sokağa atmak, tomruğa atmak, uçara atmak, üstüne atmak, (birinin) üzerine atmak, yabana atmak, zulaya atmak.*

Yönelme ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *ağızına bir kemik atmak, altına imza atmak, çamura taş atmak, (birine) çirkef atmak, çirkefe taş atmak, dalgasına taş atmak, düğüm üstüne düğüm atmak, gerize taş atmak, içine ateş atmak, (bir şeye) imza atmak, köpeğin ağızına kemik atmak, (birine) madik atmak, meteliğe kurşun atmak, on paraya on takla (veya taklak) atmak, ortaya balgam atmak, önüne bir kemik atmak, (birine) zar atmak, (birine) zifos atmak.*

Özne konumundaki tamlayıcı + *at-*: *benzi atmak, beti benzi atmak, beyni atmak, boyası atmak, çenesi atmak, kafasının kantağı atmak, nabızı atmak, rengi atmak, sigorta atmak, sigortası atmak, şakakları atmak, tan atmak, tepesi atmak, tepesinin taşı atmak.*

Ekli belirtme ve yönelme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *(bir şeyi) ağızına atmak, (bir şeyi) bir köşeye atmak, elini kulağına atmak, eteğini başına atmak, fesini havaya atmak, keçeyi suya atmak, kendini ateşe atmak, kendini sokağa atmak, külahını havaya atmak, (birini) minder dışına atmak, pabucunu dama atmak, parasını sokağa atmak, parayı denize atmak, topu taca atmak.*

Çıkma durumundaki tamlayıcı + *at-*: *arkasından atmak, başından atmak, işkembeden atmak, kafasından atmak, kafadan atmak, künededen atmak, sırtından atmak, üstünden atmak, üzerinden atmak, vitesten atmak, yakadan atmak, yardan atmak, yüksekte atmak.*

Ekli belirtme durumundaki tamlayıcı + *at-*: *adımını atmak, kancayı atmak, kapağı atmak, köprüleri atmak, maskesini atmak, nişanı atmak, nişanını atmak, topu atmak, tozunu atmak, yorgunluğunu atmak.*

Ekli belirtme durumundaki ve durum eksiz tamlayıcılar + *at-*: *adımını geri atmak, canını dar atmak, kendini dışarı atmak.*

Yönelme ve ekli belirtme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *(bir şeye) imzasını atmak, (bir yere) kendini atmak, kıçına tekmeyi atmak.*

Eksiz belirtme ve yönelme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *ayak ayak üstüne atmak, bacak bacak üstüne atmak.*

Çıkma ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *han kapısından teğelti atmak, hariçten gazel atmak.*

Özne konumundaki ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *fareler cirit atmak.*

Araç durumundaki tamlayıcı + *at-*: *lağımla atmak.*

Çıkma durumundaki ve durum eksiz tamlayıcılar + *at-*: *paçasından tutup atmak.*

Bulunma durumundaki ve özne konumundaki tamlayıcılar + *at-*: *(birinde) şafak atmak.*

Durum eksiz ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *şöyle bir göz atmak.*

Çıkma ve yönelme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *tundan tuna atmak.*

Araç ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar + *at-*: *(biriyle) aşık atmak.*

Yönelme durumundaki, ekli belirtme durumundaki ve durum eksiz tamlayıcılar + at-: (*bir yere*) kendini dar atmak.

Durum eksiz tamlayıcı + at-: *desteksiz atmak, destursuz atmak, dışarı atmak, güm güm atmak, içeri atmak, kapı dışarı atmak, kesip atmak, kestirip atmak, koparıp atmak, pıt pıt atmak, silkip atmak, silip atmak, söküp atmak, üç buçuk atmak, zonk zonk atmak.*

## 5. Sonuç

*Türkçe Sözlük'te* (2011) yer alan at- fiiliyle kurulmuş anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin incelendiği bu çalışmada *Türkçe Sözlük'ten* 250 anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiil derlenmiştir. Bunlardan 63'ü birden fazla isim unsurundan oluşmaktadır. 250 anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiilde toplam 307 isim unsuru kullanılmıştır. Söz konusu birleşiklerin isim unsurunun hangi oranda Türkçe kökenli olduğunu belirleyebilmek için birleşikler isim unsurunun kökeni bakımından incelenmiştir. 250 anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiilde kullanılan 307 isim unsurundan 144'ü Türkçe, 123'ü yabancı kökenlidir. 40 isim unsuru ise “diğer” grubunda yer almaktadır. Yabancı kökenli isim unsurlarından 84'ü Arapça ya da Farsça kökenli; 39'u ise Fransızca, İtalyanca, Rumca, İngilizce, Ermenice, Moğolca ya da İspanyolca kökenlidir. At- fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin isim unsurlarının dağılımı Tablo 1'deki gibidir:

**Tablo 1.** İsim unsurlarının dağılımı

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| Türkçe isim unsurları     | 144        |
| Arapça isim unsurları     | 44         |
| Farsça isim unsurları     | 40         |
| Fransızca isim unsurları  | 12         |
| İtalyanca isim unsurları  | 9          |
| Rumca isim unsurları      | 9          |
| İngilizce isim unsurları  | 6          |
| Ermenice isim unsurları   | 1          |
| Moğolca isim unsurları    | 1          |
| İspanyolca isim unsurları | 1          |
| Diğer isim unsurları      | 40         |
| <b>Toplam</b>             | <b>307</b> |

“Diğer” adı altında değerlendirilen isim unsurları bir yana bırakıldığında dahi Tablo 1'deki veriler at- fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerde Türkçe kökenli isim unsurlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Yabancı kökenli isim unsurları arasında Arapça ya da Farsça olanlar kimi araştırmacıların da değindiği gibi (Ergin, 2009, s. 387; Zülfikar, 2009, s. 435) dikkat çekecek ölçüde ağır basmaktadır.

*Türkçe Sözlük'te* (2011) at- fiiliyle kurulmuş anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin 98'i yalnızca Türkçe isim unsuru içermektedir. At- fiiliyle kurulmuş olan birleşiklerden birden fazla isim unsuru içerenlerin 25'inin isim unsurlarından en az biri Türkçedir. Söz konusu birleşiklerin 8'i Farsça ve Türkçe, 8'i Türkçe ve diğer isim unsurları, 7'si Arapça ve Türkçe, 1'i Moğolca ve Türkçe isim unsurları içermekte; 1'i ise Farsça, Türkçe ve diğer isim unsurlarını içermektedir. Türkçe isim unsurlarının

yabancı kökenli isim unsurlarıyla birlikte kullanıldığı anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin dağılımı Tablo 2'deki gibidir:

**Tablo 2.** Türkçe isim unsurlarının yabancı kökenli ve diğer isim unsurlarıyla kullanımına göre *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller

|  |           |
|--|-----------|
| Farsça ve Türkçe isim unsurları içerenler        | 8         |
| Türkçe ve diğer isim unsurları içerenler         | 8         |
| Arapça ve Türkçe isim unsurları içerenler        | 7         |
| Moğolca ve Türkçe isim unsurları içerenler       | 1         |
| Farsça, Türkçe ve diğer isim unsurları içerenler | 1         |
| <b>Toplam</b>                                    | <b>25</b> |

*Türkçe Sözlük*'te (2011) yer alan 6 örnekte yabancı kökenli isim unsurları Türkçe isim unsurlarıyla kullanılmamıştır. Birden fazla isim unsuru içeren ve isim unsurlarından hiçbiri Türkçe olmayan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin dağılımı Tablo 3'teki gibidir:

**Tablo 3.** Yabancı kökenli isim unsurlarının birlikte kullanımına göre *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller

|  |          |
|--|----------|
| Arapça ve diğer isim unsurlarından oluşanlar     | 2        |
| Arapça ve Fransızca isim unsurlarından oluşanlar | 1        |
| Fransızca ve diğer isim unsurlarından oluşanlar  | 1        |
| Arapça ve Farsça isim unsurlarından oluşanlar    | 1        |
| İngilizce ve diğer isim unsurlarından oluşanlar  | 1        |
| <b>Toplam</b>                                    | <b>6</b> |

Fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından *Türkçe Sözlük*'te (2011) *at-* fiiliyle kurulan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillere ilişkin sayısal veriler Tablo 4'teki gibidir:

**Tablo 4.** *At-* fiilinin anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller içerisinde birlikte kullanıldığı tamlayıcılar

|   |     |
|---|-----|
| Eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar                     | 126 |
| Yönelme durumundaki tamlayıcılar                            | 22  |
| Yönelme ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar          | 18  |
| Durum eksiz tamlayıcılar                                    | 15  |
| Ekli belirtme ve yönelme durumundaki tamlayıcılar           | 14  |
| Özne konumundaki tamlayıcılar                               | 14  |
| Çıkma durumundaki tamlayıcılar                              | 13  |
| Ekli belirtme durumundaki tamlayıcılar                      | 10  |
| Ekli belirtme durumundaki ve durum eksiz tamlayıcılar       | 3   |
| Yönelme ve ekli belirtme durumundaki tamlayıcılar           | 3   |
| Çıkma ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar            | 2   |
| Eksiz belirtme ve yönelme durumundaki tamlayıcılar          | 2   |
| Araç ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar             | 1   |
| Özne konumundaki ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar | 1   |



|  |            |
|--|------------|
| Yönelme durumundaki, ekli belirtme durumundaki ve durum eksiz tamlayıcılar | 1          |
| Araç durumundaki tamlayıcılar  | 1          |
| Çıkma durumundaki ve durum eksiz tamlayıcılar                              | 1          |
| Bulunma durumundaki ve özne konumundaki tamlayıcılar                       | 1          |
| Durum eksiz tamlayıcı ve eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılar           | 1          |
| Çıkma ve yönelme durumundaki tamlayıcılar                                  | 1          |
| <b>Toplam</b>  | <b>307</b> |

Tablo 4'teki veriler *at-* fiilinin anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller içerisinde ciddi ölçüde eksiz belirtme durumundaki tamlayıcılarla birlikte kullanıldığını göstermektedir. *At-* fiili 126 örnekte eksiz belirtme durumundaki tamlayıcı ile birlikte kullanılmıştır. Buna karşılık 22 örnekte yönelme, 18 örnekte yönelme ve eksiz belirtme, 14 örnekte ekli belirtme ve yönelme, 13 örnekte çıkma, 10 örnekte ekli belirtme durumundaki tamlayıcıyla kullanılmıştır. 15 örnekte durum eksiz tamlayıcıyla, 14 örnekte ise özne konumundaki tamlayıcıyla kullanılmıştır. Tablo 4'te görüldüğü üzere *at-* fiili bir ya da daha fazla tamlayıcıyla, 20 alt başlıkta ele alınan çeşitli tamlayıcılar ve tamlayıcı birleşimleriyle kullanılabilir. Bu durum *at-* fiilin Türkiye Türkçesinde çok anlamlılık boyutunun zengin olduğunu göstermektedir.

*At-* fiilinin aynı ismin farklı durum ekiyle oluşturduğu tamlayıcılarla kullanımında kimi birleşiklerde anlam değişikliği olduğu görülmektedir. Şu örneklerde farklı durum ekli tamlayıcı birleşikte anlam değişikliği yaratmaktadır: *kafa atmak* “kavga sırasında karşıdakinin yüzüne, sert ve şiddetli bir biçimde kafayla vurmak”; *kafadan atmak* “bir konu üzerinde inceleme yapmadan rastgele konuşmak, uydurmak, yalan söylemek”. *Kapak atmak* “aşırı, tika basa dolmuş olmak”; *kapağı atmak* “sıkıntısız, rahat bir yere sığınmak, kaçıp kurtulmak”. *Posta atmak* “birini korkutmak, gözdağı vermek”; *postaya atmak* “mektup, gazete, paket vb.ni gideceği yere ulaşması için posta kuruluşuna vermek, postalamak”. *Sigorta atmak* “bir arıza sonucu sigortada elektrik akımı kesilmek”; *sigortası atmak* “çok sinirlenmek”. *Üstünden atmak* “1) bir şeyi ödev olarak kabul etmemek 2) bir şeyin kendi üzerinde bıraktığı etkiyi kaldırmak”; *üstüne atmak* “bir suçu birine yüklemek”. *Üzerinden atmak* “1) sıkıntı veren bir iş veya durumdan kurtulmak 2) işi başkasına devretmek”; *üzerine atmak* “üstüne atmak [bir suçu birine yüklemek]”.

Kimi birleşiklerde ise aynı isimle oluşturulan farklı durum ekli tamlayıcı birleşimin anlamında değişiklik yaratmamaktadır: *adım atmak*, *adımını atmak* “1) yürümek için ayağını öne doğru uzatıp basmak 2) mecaz bir işe ilk kez girişmek”. *İçeri atmak*, *içeriye atmak* “hapsetmek”. *İmza atmak*, *imzasını atmak* “imzalamak”. *Top atmak*, *topu atmak* “argo 1) batkılığa uğramak, iflas etmek 2) sınıfta kalmak”. *Yorgunluk atmak*, *yorgunluğunu atmak* “1) dinlenmek 2) yaptığı işten, yorgunluğu unutturan, sevindirici bir sonuç almak”.

Fiilin istemi anlam değişiklikleriyle yakından ilişkilidir ancak her istem değişikliği anlam değişikliği sonucunu doğurmayabilir. Aynı anlam farklı istem yapılarında tekrar edebilir (Doğan, 2011, 102). Yukarıdaki örnekler, *at-* fiilinin aynı ismin farklı durum ekiyle oluşturduğu tamlayıcılarla kullanımında kimi birleşiklerde anlam değişikliği olduğunu kimilerinde ise anlam değişikliği olmadığını göstermesi bakımından bu tespiti doğrular niteliktedir.

**Kaynakça**

- Banguoğlu, Tahsin (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baydar, Turgut (2013). İsim + yardımcı fiil şeklinde oluşan birleşik fiiller üzerine [Elektronik versiyon]. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 49, 55-66.
- Bilgegil, Kaya (1984). *Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Clauson, Gerard (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. London: Oxford University Press.
- Deny, Jean (1941). *Türk dili grameri*. İstanbul: İstanbul Maarif Matbaası.
- Dilmen, İbrahim Necmi (1930). *Türkçe gramer*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Doğan, Nuh (2011). *Türkiye Türkçesi fiillerinde isteme göre anlam değişiklikleri*. Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Doğan, Ahmet Turan (2017). Türkiye Türkçesinde yardımcı fiiller üzerine. *International Journal of Language Academy*, 5/7, 192-221.
- Ediskun, Haydar (1999). *Türk dilbilgisi sesbilgisi – biçimbilgisi – cümlebilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eren, Hasan (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ergin, Muharrem (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Gencan, Tahir Nejat (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıeminoğlu, Necmettin (1991). *Türk dilinde fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hatiboğlu, Vecihe (1972). *Türkçenin sözdizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kahraman, Tahir (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaağaç, Günay (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, Günay (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, Leylâ (1997). Fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine [Elektronik versiyon]. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1997/II, 549; 209-213.
- Karahan, Leylâ (1999). *Türkçenin söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, Leylâ (2008). *Türkçenin söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (1998). Türkçede birleşik fiiller ve anlam kaymaları [Elektronik versiyon]. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1998/II, 559, 3-14.
- Korkmaz, Zeynep (2007a). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (2007b). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, Abdurrahman (1999). Türkçede fiil tamlayıcı ilişkisi ve fiillerin istem değiştirmesi [Elektronik versiyon]. *Araştırmalar – İnsan Bilimleri Araştırmaları*, 1, 125-143.
- Özkan, Abdurrahman (2011). Eski Anadolu Türkçesindeki bazı fiillerin hâl ekli tamlayıcıları ve bu tamlayıcılarda zaman içinde görülen değişiklikler [Elektronik versiyon]. *Turkish Studies*, 6/1, 521-532.
- Özmen, Mehmet (2013). *Türkçenin sözdizimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Öztürk, Deniz (2018). *Türkiye Türkçesinde anlamca kaynaşmış-deyimleşmiş birleşik fiiller*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Subaşı Uzun, Leyla (1991). Deyimleşme ve Türkçede deyimleşme dereceleri [Elektronik versiyon]. *Dilbilim Araştırmaları*, 2, 29-39.

Tietze, Andreas (2016-2020). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (I-X)* (Semih Tezcan [I-IV, VII, IX], Emine Yılmaz ve Nurettin Demir, Ed.). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

*Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Zeynalov, Ferhad (1986). Türk dillerinde birleşik eylem meselesi [Elektronik versiyon]. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 24, 455-468.

Zülfikar, Hamza (2009). Dünden bugüne Türkçe [Elektronik versiyon]. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XCVII/689, 435-443.

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 5-Charles Viotte'un *Grammaire Turque*'ü ve eserdeki atasözleri

Yakup YILMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Yılmaz, Y. (2022). Charles Viotte'un *Grammaire Turque*'ü ve eserdeki atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 90-98. DOI: 10.29000/rumelide.1073844.

### Öz

Transkripsiyon metinleri bir dilin kullandığı alfabeden başka bir alfabe ile yazılmasıyla ortaya çıkan metinlerdir. Türkçe, Arap alfabesiyle yazılırken Avrupa'da Latin veya başka alfabeyle oluşturulan Türkçe metinler transkripsiyon metni sayılır. Bu metinlerde yer alan söz varlığı devir özelliklerini ve sıklığı göstermesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir. *Grammaire Turque* Türkiye'deki tüccarların, askerlerin, yabancıların kullanımı için hazırlanmıştır. Kitapta çok gerekli kelimeleri içeren söz varlığı listesi; Fransızca ve Türkçe atasözleri, hikâyeler, fabllar, mektuplarla birlikte Türkçe, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca konuşma rehberi bulunmaktadır. Müellifin adı Charles Viotte, yayınevi Hermannstadt, yayıncı ve editör Theodore Steinhausen, yayın yeri Leibzig ve yayın tarihi de 1856'dır. Eserde 1. Bölüm, gramer konularından oluşur (1-64. s.); 2. Bölüm, söz dizimi konularını, fiil ve çevresini, kavram alanlarına dair söz varlığını, Türkçe, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca söyleşi rehberini, konuşma yolları başlığı altında çok gerekli ilişki sözlerini, en gerekli cümleleri, diyalogları, eş anlamlı cümleleri, Türkçe ve Fransızca mektupları, fablları, anekdotları ve atasözlerini içerir (65-277. s.). Charles Viotte'un *Grammaire Turque*'ünde 45 atasözü mevcuttur. Eserde geçen atasözleri, sözlüklerden bulunmuş, biçim ve anlamlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmayla Türk kültürünün öğretici ve düşündürücü unsuru olan atasözlerinin Batı ülkelerinde de dil öğretmek için değerlendirildiğini, kendi dillerindeki atasözleriyle karşılaştırdıklarını göstermek; günümüzdeki biçim ve anlam ile eserin yazıldığı devirdeki biçim ve anlamı sunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Charles Viotte, *Grammaire Turque*, transkripsiyon metni, atasözü

## Charles Viotte's *Grammaire Turque* and proverbs in the work

### Abstract

Transcription texts are texts that are created by writing in a different alphabet than the alphabet used by a language. While Turkish is written with the Arabic alphabet, Turkish texts created with Latin or other alphabets in Europe are considered transcription texts. The vocabulary in these texts has a special importance in terms of showing the characteristics and frequency of turnover. *Grammaire Turque* has been prepared for the use of traders, soldiers, foreigners in Turkey. Vocabulary list with essential words in the book; there is a Turkish, French, English and Italian speaking guide, along with French and Turkish proverbs, stories, fables, letters. The author's name is Charles Viotte, the publishing house is Hermannstadt, the publisher and editor Theodore Steinhausen, the place of publication is Leibzig and the date of publication is 1856. The vocabulary in these texts has a special importance. Part 1 of the work consists of grammatical subjects (1-64 pp.); Chapter 2 covers syntax topics, verb and its environment, vocabulary about conceptual fields, Turkish, French, English and Italian conversation guide, very necessary relation words under the heading of ways of speaking, the

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), yilmazyakupbey@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6230-8850 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.12.2021-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073844]

most necessary sentences, dialogues, synonymous sentences, Turkish and French. includes letters, fables, anecdotes and proverbs (65-277. p.). There are 45 proverbs in Charles Viotte's *Grammaire Turque*. The proverbs in the work were found from dictionaries and compared with their forms and meanings. This study, it is aimed to show that proverbs, which are the instructive and thought-provoking elements of Turkish culture, are also evaluated in Western countries for language teaching, and they are compared with the proverbs in their own language; it is aimed to present the form and meaning of today and the form and meaning of the period when the work was written.

**Keywords:** Charles Viotte, *Grammaire Turque*, transcription text, proverb

## Giriş

Transkripsiyon metinleri bir gramer, sözlük, rehber kitap olmanın yanında söz varlığını da içeren, devrin dilini ve deyişlerini kapsayan eserlerdendir. *Codex Cumanicus*'tan beri yazılan bu tür eserlerde Türklerin konuşma dili ve söz varlığı kayda geçirilmiş, sonraki zaman dilimlerine taşınmıştır.

Charles Viotte'un kayda geçirdiği bu eser de içinde çeşitli söz varlığını ve metinleri taşımaktadır. Gramer konularının yanında dil öğrencileri için özenle hazırlanmış mektuplar, fabllar, anekdotlar ve atasözleri yer almaktadır.

## Charles Viotte

Charles Viotte hakkında detaylı bilgi bulmanın mümkün olmadığını belirtmekte fayda vardır. Kaynaklarda sadece eserinden söz edildiği görülür. Hatta genel kataloglarda sadece eser listelenir, yazara dair bilgi verilmez (Lorenz, 1871, s. 621). Zenker, *Manuel de Bibliographie Orientale* adlı bibliyografik çalışmada bu eseri listelemiştir (Zenker, 1861, s. 22, c. II). Son zamanlarda farklı araştırmacılarca da sadece müellifin adı ve eseri zikredilmiş, hayatına ve başka eserlerine dair bilgi bulunamamıştır.

## *Grammaire Turque*

Viotte'un eserinin özellikleri şöyledir:

**Dış kapak:** Eserin adı *Grammaire Turque*'tür. Başlık altında Türkiye'deki tüccarların, askerlerin, yabancıların kullanımı için kısa ve kolay kullanımlı bir kitap olarak hazırlanmıştır. Bu ifadenin altında çok gerekli kelimeleri içeren söz varlığı listesi olduğu belirtilir ve ayrıca Fransızca ve Türkçe atasözleri, hikâyeler, fabllar, mektuplarla birlikte Türkçe, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca konuşma rehberi bulunduğu yazılıdır. Devamında müellifin adı Charles Viotte olarak verilmiştir. Müellif adının altında yayınevi olarak Hermannstadt, yayıncı ve editör olarak Theodore Steinhausen adı geçer. Yayın yeri Leibzig, yayın tarihi de 1856'dır.

I. sayfada dış kapaktaki ifadelerin aynısı iç kapakta da verilmiştir.

II. sayfa boştur.

III- IV. sayfalarda Avertissement yani uyarı başlığı altında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara kısa sürede Türkçe gramerin özetini ve gerekli söz varlığını sunduğunu belirtir. Bu eserle insanların faydasını hedeflediğini, Meninsky, Hindoglou, Bianchi gibi kişilerin eserlerinden yararlandığını, doğruya gitmek

isteyen insanlara bir yardımcı sağlamak istediğini ifade eder. Bu eseri hazırlarken kendi dilinden hareket ettiğini söyler.

V-VI. sayfalarda *clef* yani anahtar başlığı altında Fransızca karakterlerle Türkçe kelimelerin ifadesi ve bu gramerde benimsenen yazım kuralları verilmiştir. Bu bölümde Türkçede kullanılan 33 harfin transkripsiyonu ve telaffuzu anlatılır. Fransızcadaki kelimelerle karşılaştırılır.

VIII. sayfada içindekiler tablosu sunulmuştur. İçindekiler tablosuna göre eser bir giriş ve iki bölümden oluşur. Bu tabloya göre girişte avertissement (III-IV) ve *clef* (V-VII) ; 1. bölümde grammaire (1-64); 2. bölümde *syntaxe* (65-75), *vocabulaire* (76-118); *guide de conversation* (119-259), *lettres* (260-263), *fables* (264-268); *anecdotes* (268-271); *proverbes* (272-277) sıralamıştır.

**1. Bölüm'de** 1-64. sayfalarda gramer konuları verilmiştir. Gramer konuları sayfalara göre şöyledir:

1. sayfada *Des Substantifs* başlığıyla 'isimler' konusuna yer verilmiştir.

2. sayfada *Des Adjectifs* başlığıyla 'sıfatlar' konusuna yer verilmiştir.

3. Sayfada *Du Comparatif et du Superlatif* başlığıyla 'karşılaştırmalı sıfatlar ve zarflar' konusuna yer verilmiştir. Burada sıfat oluşturma biçimlerine yer verilmiştir.

4. sayfada *Des Noms des Nombres* başlığıyla 'sayı isimleri' yer verilmiştir. Burada sayılar, sayıların tasnifi anlatılır.

6. sayfada *Des Pronoms* başlığıyla 'zamirler' konusuna yer alır. Burada kişi, ilgi, iyelik zamirlerine yer verilmiştir.

16. sayfada *Des Verbes* başlığıyla 'fiiller' konusuna yer verilmiştir.

56. sayfada *Despostpositions* başlığıyla 'takılar' konusuna yer verilmiştir.

59. sayfada *Des Adverbes* başlığıyla 'zarflar' konusu yer alır. Burada zarflar kalite zarfları, sayı zarfları, yer zarfları, zaman zarfları, soru zarfları, olumlama ve olumsuzlama zarfları, düzen zarfları olmak üzere 7 bölümde ele alınmıştır.

61. sayfada *Des Conjonctions* başlığıyla 'bağlaçlar' bölümü yer alır. Burada bağlaçlar sekiz bölümde ele alınmıştır.

63. Sayfada *Des Interjections* başlığıyla 'ünlemler' konusuna yer verilmiştir.

**2. Bölüm'de** 65-75 arasında *Syntaxe* başlığı altında cümle bilgisi ve kelime öbekleri verilmiştir.

76-79. sayfalarda çok gerekli fiiller, sıfatlar ve adları içeren söz varlığı bulunmaktadır. Bu başlık altında isimden isim yapan ekler, fiilden isim yapan ekler, isimden fiil yapan ekler, fiilden fiil yapan ekler verilmiştir.

80-99. sayfalarda din (80), dünya (81), zaman (82), ev (83), hastalık (85), akraba (87), toplum (88), yapı (88), mobilya (89), mutfak (89), elbise (92), meslek (93), hayvanlardan evciller (94), kuşlar (95), böcek, ağaç ve meyve, çiçek, bitki, okuma-yazma ile ilgili kavramlar verilmiştir.

99-102. sayfalarda sıfatlar; 102-109. sayfalarda fiiller; 109-112. sayfalarda ülke ve yer adları; 112-114. sayfalarda millet adları; 114-115. sayfalarda dağ adları; 115. sayfada nehir adları; 115-118. sayfalarda askerlik kavramları verilmiştir.

119. sayfada Türkçe, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca söyleşi rehberi bölümü yer alır.

120. sayfada konuşma yolları başlığı altında çok gerekli ilişki sözleri yer alır.

121-143. sayfalarda en gerekli cümleler yer alır.

144-259. sayfalarda diyaloglar vardır.

260-277. sayfalar arasında Türkçe ve Fransızca mektuplar, fabllar, anekdotlar ve atasözleri verilmiştir.

278. sayfada baskı yeri baskı işlerinin adı yer alır.

### Eserin transkripsiyon sistemi

| Türkçe ses | Transkripsiyon | Türkçe okunuş örneği | Transkripsiyonlu yazım örneği |
|------------|----------------|----------------------|-------------------------------|
| a          | a              | altın                | altún                         |
| b          | b              | burun                | bouroun                       |
| c          | dj             | cevap                | djèbab                        |
| ç          | tch            | çok                  | tchok                         |
| d          | d              | deri                 | dèri                          |
| e          | è              | sevmem               | sèvmem                        |
| e          | iè             | asker                | askièr                        |
| f          | ph             | mustafa              | moustapha                     |
| g (ince)   | ghi            | gözünüz              | ghiözunuz                     |
| ğ          | gh             | oğul                 | oghoul                        |
| h          | h              | haramzade            | haramzadè                     |
| ı          | ú              | padişahın            | padichahún                    |
| i          | hi             | gitmek               | ghidmek                       |
| j          |                |                      |                               |
| k          | k              | kuran                | kourán                        |
| l          | l              | bilmek               | bilmek                        |
| m          | m              | mescid               | mesdchid                      |
| n          | n              | kan                  | kán                           |
| o          | o              | toz                  | toz                           |
| ö          | giö            | gök                  | ghiök                         |
| p          | p              | parmak               | parmak                        |
| r          | r              | parça                | partcha                       |
| s          | s              | sevmek               | sèvmek                        |

|   |     |          |          |
|---|-----|----------|----------|
| ş | ch  | işitmek  | ichitmek |
| t | t   | bulut    | boulout  |
| u | ou  | okumak   | okoumak  |
| ü | hiu | güzel    | ghiuzèl  |
| v | v   | davul    | davoul   |
| y | ï   | söylemek | söülèmek |
| y | i   | yazar    | iazar    |
| z | z   | papaz    | papaz    |

## Atasözleri

Atasözü, bir düşünceyi, gerçek ve hikmeti veciz şekilde anlatan, atalardan bugüne gelmiş ve halka mal olmuş kısa sözdür (Ayverdi, 2011, s. 80). Günlük dili süslemek, ifadeye canlılık vermek gibi bir vazifesi vardır. Bir konudaki bir görüşü özetlemek, bir durum ve olay karşısındaki bir düşünceyi açıklamak için çok elverişli ve hazır birer malzeme olarak sık sık atasözlerine başvurulmak ihtiyacı duyulur (Oy, 1991, s. 44). Atasözleri, anında etki yaratmak, etkiyi yaratırken sözün gücünden yararlanmak ve etkiyi kalıcı kılmak amacıyla kullanılır. Öznenin kendi sözlerinin arkasına bütün bir geçmişin, ataların deneyimini alması, bunları referans göstermesi söz konusudur (Erdem, 2010, s. 34).

## *Grammaire Turque*'teki atasözleri ve günümüzdeki karşılıkları

Charles Viotte'un *Grammaire Turque* adlı eserinin 277-279. sayfalar arasında yer alan 45 atasözü bu çalışmada el alınıp günümüz atasözleri sözlüklerinde yer alan şekilleri ve anlamlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu konuda ortaya konmuş çaplı bir çalışma da Bekar'ın hazırladığı *Batı Kültüründe Türk Atasözleri*'dir (Bekar, 2019).

Bir maddede koyu olarak verilen metin atasözünün okunuşudur, yanında Türkiye Türkçesinde geçtiği biçimidir, köşeli parantez arasında sonra eğik olarak verilen metin transkripsiyonlu halidir, gelişme işareti sonrasında verilen de Fransızcadaki karşılığıdır. 45 atasözü şunlardan ibarettir:

**1. Eyiden fenası olmaz, meger fakir ola.** İyiden yaramazlık gelmez (Duymaz, 2007, s. 161). [*< Tür. Eiidèn fènassi olmaz, mèghièr fakir ola < Fr. Le bon ne devient jamais mauvais à moins d'être (auparavant) devenu pauvre.*]

**2. Fakirlerin tesellisi ölümdür.** Fakirlerin tesellisi ölümdür (Tülbentçi, 1963, s. 165). [*< Tür. Fakirlerin tèsèllissi ölüm dur < Fr. La mort est la consolation du pauvre.*]

**3. İt havlar, kervan gider.** İt ürür, kervan yürür (Aksoy, 1991, s. 299). [*< Tür. It havlar, kièravàn ghiètchèr < Fr. Le chien 'aboie et (pourtant) la caravane passe.*]

**4. Sakal başına kurban olsun.** Sakal başa kurban olsun (Eyüboğlu, 1973a, s. 202). [*< Tür. Sakal bachina kourban olsoun < Fr. Sacrifions la barbe pour sauver la tête.*]

**5. Hayvan ölür semeri kalır; adam ölür adı kalır.** Hayvan ölür semeri kalır, insan ölür adı kalır (Yurtbaşı, 2013a, s. 287). [*<Tür. Haivàn ölür sèmèri kalır; adàm ölür adi kalır <Fr. Le cheval meurt, sa selle reste; l'homme meurt, son nom reste.*]



- 6. İstemeden bahşiş kabul olmaz** İstenmedik peşkeş kabul olmaz (Bekar, 2019, s. 407). [< Tür. *Istèmèdèn bakchiche (pèchekèche) kaboul olmaz* < Fr. Il ne faut pas accepter un présent qui déplaît.]
- 7. Düşmüşlerin elini tut, Rabb elinden seni tutar.** Düşkünlerin elinden yapışana Mevla yardımcısıdır (Eyüboğlu, 1973a, s. 81). [<Tür. *Duchemuchelèrìn èlini tout, Rabbi èlindèn sèni toutar* < Fr. Prête la main à celui qui est tombé et Dieu te prètera la sienne.]
- 8. Dil kılıçdan çok öldürür.** Dil kılıçtan çabuk öldürür (Duymaz, 2007, s. 130). [< Tür. *Dil killitchedèn tchok öldurur* <Fr. La langue tue plus que l'épée.]
- 9. Ne asıl yaşarsak öyle ölürüz.** Nasıl ki yaşarsak öyle ölürsünüz (Duymaz, 2007, s. 185). [< Tür. *Nè assil iacharsak öülè öluruz* <Fr. Nous mourons comme nous avons vécu.]
- 10. Yer demir gök bakar.** Yer demir gök bakar (Duymaz, 2007, s. 215). [< Tür. *Ièr demir ghiök bakir* <Fr. La terre est de fer et le ciel d'airain (rien ne succède).]
- 11. Bin işit, bir söyle.** Bin işit, bir söyle (Duymaz, 2007, s. 115). [< Tür. *Bìn ichit, bir söülè* <Fr. Écoute mille fois, parle une fois.]
- 12. Aşıka Bağdat uzak değil.** Aşıka Bağdat uzak (ırak) değil (gelmez) (Dervişe "Bağdat'ta pilav var" demişler, "Yalan değilse ırak değil" demiş) (Aksoy, 1991, s. 148). [< Tür. *Achika Baghdad ouzak dèil* <Fr. Pour un amoureux Bagdad m'Ème n'est pas loin.]
- 13. Sana zarar edene iyilik eyle, öyle hem o, hem Allah, seni sever.** Sana taşla vurana (dokunana) sen aşla (ekmekle, pamukla) vur (dokun) (Bekar, 2019, s. 217; Geçmen, 2003, s. 331). [<Tür. *Sana zarar èdènè èilik èile, öülè hèm o, hèm Allah, sèni sèvèr* <Fr. Fais du bien à celui qui te fait du mal et tu seras aimé et de lui et de Dieu.]
- 14. Fakirlere veren Allah'a verir.** Fukaraya veren Mevlâ'ya ödünç verir (Duymaz, 2007, s. 143). [< Tür. *Foukaralara vèrèn Allaha verir* <Fr. Qui donne aux pauvres donne à Dieu.]
- 15. Sabır eylemek şadlık anahtarıdır.** Sabır cennetin anahtarıdır (Sabır şadlık anahtarıdır) (Duymaz, 2007, s. 193). [< Tür. *Sabr èilèmek chazlik ana'htari dir* <Fr. La patience est la clef de la jouissance.]
- 16. Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.** *kaouchour* Dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur (Aksoy, 1991, s. 210). [< Tür. *Dagh dagha kaouchemaz, insàn insànè* [<Fr. Les montagnes ne rencontrent pas les montagnes, mais les hommes rencontrent les hommes.]
- 17. Kör yanına varınca senin gözünü kapa.** Körün yanına varırsan sen de bir gözünü yum (Eyüboğlu, 1973a, s. 171). [< Tür. *Kiör iànina varindjè sènìn ghiözünì kapa* <Fr. Si tu vas voir un aveugle, ferme tes yeux.]
- 18. Her gün bayram değil, meğer deliye.** Deliye her gün bayram (Duymaz, 2007, s. 128). [<Tür. *Hèr ghiùn bairàm dèil, mèghièr dèliiè* <Fr. Tous les jours ne sont pas des fêtes, excepté pour les fous.]
- 19. Can canın yoldaşdır.** Can canın yoldaşdır (Geçmen, 2003, s. 142). [<Tür. *Djàn djànìn ioldachi dir* <Fr. L'âme est la compagne de l'âme.]

**20. Yaşı, at pazarda sorarlar.** Yaşı at pazarında sorarlar (Aksoy, 1991, s. 414). [<Tür. *Iachi, at pazarda sorarlar* <Fr. C'est au marché aux chevaux qu'on s'informe de l'âge. (Il n'est pas d'usage en Orient de demander à une personne l'âge qu'elle a.)]

**21. Kesmediğin eli öp.** Bükemediğin (ısıramadığın) eli öp, başına koy (Aksoy, 1991, s. 193). [<Tür. *Kèsmèdighin eli öp* <Fr. Il faut baiser la main que l'on ne peut couper.]

**22. Rahat isteyen adam, sağır, kör, dilsiz olmalı.** Rahat isteyen adam, sağır, kör, dilsiz olmalı (Tülbentçi, 1963, s. 319). [< Tür. *Rahat istèèn adàm, saghir, kiör, dilsiz olmalı* < Fr. Celui qui veut vivre en repos doit être sourd, aveugle et muet.]

**23. Delinin yüreği ağzındadır, akılın dili yüreğindedir.** Delinin yüreği ağzındadır; akılının dili yüreğinde (Duymaz, 2007, s. 128). [<Tür. *Dèlinin iurèghi aghzında dir, akillin dili iurèkindè dir* <Fr. Le fou a le coeur sur la langue, le sage a la langue dans le coeur.]

**24. Gecenin büyük karnı var, Allah bilir yarın ne doğurur.** Geceler gebedir gün doğmadan neler doğar (Duymaz, 2007, s. 144). [<Tür. *Ghièdjènùn böüuk karini var, Allah bilir iarın nè doghrour* <Fr. La nuit est enceinte du matin, Dieu seul sait ce que l'aurore éclairera.]

**25. Gümüş anahtar her kapuyu açar.** Altın anahtar her kapıyı açar (Eyüboğlu, 1973a, s. 14). [< Tür. *Ghiumuche ana'htar hèr kapoui atchar.* < Fr. La clef d'argent ouvre toutes les portes.]

**26. Akacak kan damarda durmaz.** Akacak kan damarda durmaz (Tülbentçi, 1963, s. 30). [< Tür. *Akadjak kàn damarda dourmaz.* < Fr. Le sang qui doit couler ne restera pas dans les veines.]

**27. Düşman karınca ise, fil gibi zanneyle.** Düşmanın karınca ise de hor bakma (Aksoy, 1991, s. 231). [<Tür. *Duchemàn karindjë issè, fil ghibi zann èilè* <Fr. Que si ton ennemi ne paraît qu'unne fourmi, il faut pourtant le regarder comme un éléphant.]

**28. Kanı kanla yıkamazlar, kanı su ile yıkarlar.** Kanı kanla yumazlar (Aksoy, 1991, s. 306). [< Tür. *Kàni kànlè iikamazlar; kàni sou ilè iikarlar* <Fr. On ne lave pas le sang avec du sang mais avec de, kanı su ile yumarlar l'ean.]

**29. Ölüm kara devedir, ki her kapıda çöker.** Ölüm bir kara deve her kapıya çöker (Duymaz, 2007, s. 190). [<Tür. *Ölüm kara devè dir, ki hèr kapouda tchökur* <Fr. La mort est un chameau noir qui s'agenouille devant toutes les portes.]

**30. Beş parmak bir deyil** Beş parmak bir değil (Tülbentçi, 1963, s. 80). [< Tür. *Bèchè parmak bir dèil.* < Fr. Aucun de cinq doigts ne se ressemble. (Il y a de la différence en toutes choses.)]

**31. Yatan yılanı basma** Uyuyan yılanın kuyruğuna basma (Eyüboğlu, 1973a, s. 365). [< Tür. *Iatàn iilànı basma.* < Fr. Ne marchez pas sur le serpent qui dort.]

**32. Yaramaz adam Pazar bozar, iyi adam Pazar yapar.** Helâlzade gelir Pazar yapar; haramzade gelir bozar pazar, demişler (Duymaz, 2007, s. 151). [<Tür. *Iaramaz adàm Pazar bozar, èi adàm Pazar iapar* <Fr. Le sot gâte le marché, l'homme d'esprit sait le conclure.]

- 33. Araba kırılınca, iyi yolu gösteren çoktur.** Araba devrilince (kırıldıktan sonra, kırılınca) yol gösteren çok olur (Aksoy, 1991, s. 142). [*<Tür. Araba kırılindja, èi iolou ghiöstèrèn tchoktour <Fr. Qnand la voiture est brisée, il y en a beaucoup qui montrent le bon chemin.*]
- 34. Deli paşası bilmez.** Deli paşası bilmez (Bekar, 2019, s. 357). [*< Tür. Dèli Pachassi bilmez < Fr. Le fou ne connaît plus son maître.*]
- 35. İki cambaz bir iptе oynamaz.** İki cambaz bir iptе oynamaz (Hengirmen, 2011, s. 351). [*<Tür. İki djàmbaz bir iptе oınamaz <Fr. Deux danseurs (funambules) ne peuvent pas danser sur une seule corde.*]
- 36. Dünya tükenir, düşman tükenmez.** Dünya tükenir düşman tükenmez (Yurtbaşı, 2013a, s. 165). [*<Tür. Dünya tukiènir, duchemàn tukiènmez <Fr. Le monde finira, mais non pas les ennemis.*]
- 37. Doğru söyleyeni şehirden kovarlar.** Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar (Aksoy, 1991, s. 223). [*<Tür. Doghrou söllèèni chèhirdèn kovarlar <Fr. On chasse de la ville celui qui dit la vérité.*]
- 38. Sana vur dedilerse, öldür demediler.** Vur dediyssek öldür demedik ya (Aksoy, 1994, s.1097). [*<Tür. Sàna vour dedilèrissè, öldür demèdilèr <Fr. Si on t'a dit de frapper, on ne t'a pas dit de tuer.*]
- 39. Dostla ye, iç, alışveriş etme.** Dost (akraba) ile ye, iç, alışveriş etme (Aksoy, 1991, s. 226). [*<Tür. Dostile iè, itche, aliche vèriche ètmè <Fr. Mange et bois avec ton ami, mais ne fais pas d'affaires avec lui.*]
- 40. İki kibleye tapanda, din olmaz.** İki kibleye tapanda, din olmaz (Tülbentçi, 1963, s. 215). [*< Tür. İki kiblaiè tapanda, din olmaz. < Fr. Celui qui embrasse deux religions n'en a aucune.*]
- 41. Allah diyen mahrum kalmaz.** Allah diyen açıkta kalmaz (Duymaz, 2007, s. 100). [*<Tür. Allah dèièn ma'hroum kalmaz <Fr. Celui qui a confiance en Dieu n'est jamais perdu.*]
- 42. Dil adamı beyan eder.** Dil adamı beyan eder (Duymaz, 2007, s. 130). [*<Tür. Dil adàmi bèàn èdèr <Fr. La langue trahit l'homme.*]
- 43. Tehi dest kapuya varsan, Efendi uyur, derler; elinde bir peşkeş varsa, Efendi buyur, derler.** Eli boşa ağa uyur derler, eli doluya ağa buyur derler (Eyüboğlu, 1973a, s. 89). [*< Tür. Tehi dest kapouia varsan, Efèndi ouiour derler; èlindè bir pèchekèche varissa, Efèndi bouiour, derler < Fr. Si tu arrives les mains vides on te dira: le Maître dort; mais si tu portes un présent, on te dira: entrez, Monsieur!]*
- 44. Bir iyi şarap ve bir dilber karı iki tatlı zehirdir.** İyi şarapla bir dilber (avrat) iki tatlı zehirdir (Eyüboğlu, 1973a, s. 143). [*<Tür. Bir èi charap ve bir dilber kari iki tatli zehir dir <Fr. Le bon vin et une belle femme sont deux doux poisons.*]
- 45. Atılan ok dönmez.** Atılan ok geri dönmez (Aksoy, 1991, s. 153). [*<Tür. Atilàn ok dönmez <Fr. La flèche partie ne revient plus.*]

## Sonuç

Hakkında kaynaklarda bilgi bulamadığımız, ancak çeşitli bibliyografik çalışmalarda adına ve eserine rastladığımız *Grammaire Turque* adlı eserin müellifi Charles Viotte, devrin askeri, siyasi, turistik, dini ve ticari akımının gereği olarak Türkçe öğrenmek isteyenlere bir gramer hazırlamış, eserini çeşitli metin ve söz varlıklarıyla zenginleştirmiştir.

Viotte'nun bu çalışmasında yer alan atasözlerini günümüz Türkçesinde ve çeşitli kaynaklarda kullanıldığı biçimleriyle karşılaştırdık. Toplamda 45 madde başı atasözü olarak listelenmiştir.

Böyle çalışmalar neticesinde nadir görülen veya hiç duyulmayan atasözlerine de rastlamak, onları kayıt altına almak imkânı ortaya çıkmaktadır. Bunun neticesinde Türkçenin atasözleri hazinesi zenginleşmiş olacaktır.

## Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1994). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-Deyimler Sözlüğü* (9 b., Cilt 2). İstanbul: İnkılâp.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (2 b.). İstanbul: Kubbealtı-Milliyet.
- Bekar, B. (2019). *Batı Kültüründe Türk Atasözleri (16. Yüzyıl-19. Yüzyıl)*. Konya: Kömen.
- Duymaz, R. (2007). *Atalar Sözü Müntehabât-ı Durûb-ı Emsâl*. İstanbul: Gökkuşbu.
- Erdem, S. (2010). Atasözlerinde Metaforların İşleyişi. *Milli Folklor*(88), 33-37.
- Eyüboğlu, E. K. (1973a). *Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler-Atasözleri* (Cilt 1). İstanbul: Doğan Kardeş.
- Eyüboğlu, E. K. (1973b). *Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler-Deyimler* (Cilt 2). İstanbul: Doğan Kardeş.
- Geçmen, C. (2004). *Özgün Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Kültür.
- Hengirmen, M. (2011). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (Cilt 1). Ankara: Engin.
- Lorenz, O. (1871). *Catalogue Général de la Librairie Française, Pendant 25 Ans (1840-1865)*. Paris: Otto Lorenz, Libraire-Editeur et Commissionnaire.
- Oy, A. (1991). Atasözü. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 4, s. 44-46). içinde Ankara: TDV.
- Tülbentçi, F. F. (1963). *Türk Atasözleri ve Deyimleri*. İstanbul: İnkılâp.
- Viotte, C. (1856). *Grammaire turque courte et facile*. Paris.
- Yurtbaşı, M. (2013a). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence.
- Zenker, J. T. (1861). *Manuel de Bibliographie Orientale II*. Leipzig: Guillaume Engelmann.

## 6-Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi\*

İmran Nazike AVCI<sup>1</sup>

Yusuf TEPELİ<sup>2</sup>

**APA:** Avcı, İ. N. & Tepeli, Y. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 99-124. DOI: 10.29000/rumelide.1073849.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığınca yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğretim süreci içerisinde; yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, getirilen yenilikleri, karşılaşılan problemleri açısından incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu için akademik anlamda düşük, orta ve yüksek başarı gösteren 20 okul seçilmiştir. Bu okullardan 20 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin bir kısmı görüşmelerle, bir kısmı seçilen okullardaki ders gözlemleriyle toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bazı sonuçlarına bakıldığında programın içeriğinde temaların konuların ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğunda görüş ayrılığı olduğu, ders araç-gereç ve materyallerinin uygun olduğu, yeni metin türlerinin eklenmesinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarının programda anlaşılır bir şekilde yer aldığı, öğrenme alanlarının hepsinin kazanımlarının farklı örneklerle sunulması gerektiği, dinleme/izleme öğrenme alanının ölçülmesinin zor olduğu, programa 21. yüzyıl becerilerinin eklenmesinin olumlu olduğu fakat öğretim süreciyle yeterince ilişkilendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaşılan problemlerden bazıları ise programın sosyokültürel farklılıkları karşılamadığı, bireysel ihtiyaçlarla uyumlu olmadığı, programın öğrencilere okuma alışkanlığı ve dil zevki kazandırmadığı, değer aktarımının yetersiz olduğu, gerçek yaşama uygun etkinliklerin azlığı, okulların fiziksel donanım açısından eksikliklerinin bulunduğu şeklinde özetlenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretim süreci, durum çalışması, ana dili eğitimi

\* Bu çalışma, "Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin bir kısmıyla üretilmiştir.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), nazikeavci@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4057-7272 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.12.2021-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073849]

<sup>2</sup> Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Antalya, Türkiye), ytepel@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7634-6775

## An investigation of teachers' opinions regarding fifth grade Turkish language course in terms of Turkish Language Teaching Program

### Abstract

The aim of this study is to determine the views of teachers about the teaching process of the Turkish Language Curriculum renewed by the Ministry of National Education. The structure of the Turkish Lesson Curriculum, learning areas, achievements, innovations and problems encountered were examined during the teaching process. The research was carried out in accordance with the case study approach, one of the qualitative research methods, in accordance with the nested single case pattern. For the study group of the research, 20 schools with low, medium and high academic achievement were selected. 20 teachers from these schools were included in the study. Some of the research data were collected through interviews, and some of them were collected through course observations in selected schools. The analysis of the data was carried out with the content analysis technique. When some results of the research were examined, it was concluded that there was a difference of opinion regarding the suitability of themes and activities in the content of the program for the level of the student. It was concluded that the course equipment and materials were appropriate. It has been concluded that adding new text types to the curriculum is positive. It has been concluded that the learning areas are included in the program in an understandable way, and the achievements of all learning areas should be presented with different examples. It has been concluded that it is difficult to measure the listening/watching learning area. It has been concluded that the addition of 21st century skills to the curriculum is positive, but these skills are not sufficiently associated with the teaching process. Some of the problems encountered can be summarized as the program does not meet socio-cultural differences, the program is not compatible with the individual needs of the students, and the program does not give students reading habits and language pleasure.

**Keywords:** Turkish Language Teaching Program, Teaching Process, Case Study, Mother Tongue Education

### Giriş

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde yaşanan değişimlerle birlikte modern yüzyıla ayak uydurmak, sistemlerin çalışır durumda devam edebilmesi için bir zorunluluk hâline dönüşmeye başlamıştır. 21. yüzyılla birlikte değişiklikler daha çok dijital teknolojilere doğru yönelmiş ve bu durum yenilikleri beraberinde getirmiştir. Hem teknolojinin hem de değişen yüzyıldaki insanların ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen yeterlikler ve beceriler değişmiştir; bu da eğitim sahasında bazı değişikliklere gidilmesinin önünü açmıştır. Bu doğrultuda özel eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programları yenilenmiştir. Değer, yeterlilik ve beceri çerçevesi içinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 ayrı (sınıflar esas alındığında 176) müfredat yenilenmiştir (MEB, 2017). Değişen bu programların sosyal hayatta daha çok yer kaplamaya başlayan teknolojinin etkisiyle yaşanan gelişmelerin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı da değişen bu programlardan biridir. Teknolojinin etkisiyle yaşanan bu değişim ve gelişmeler programa yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu değişikliklerin ve yeniliklerin ele alındığı bu araştırmada ilgili program, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) şeklinde geçmektedir. Bunun sebebi 2017, 2018 ve son olarak 2019 tarihli olarak yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının 5.

sınıf düzeyinde öğrenme alanlarının; kazanım sayılarının, kazanımların veriliş sıralarının yayınlanan üç programda da aynı olmasıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) değişmesinin gerekliliği hem bir dil hem de bir ders olarak öğretim sürecinde benlik oluşturacak bir öneme sahip olmasındandır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yapılan değişikliklerin de çağın ihtiyaçlarının sonucu olduğu söylenebilir. Yenilenen programda uygulanan eski programlardan farklı olarak değerler eğitimi öne çıkmaktadır. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Değerler eğitiminin yanı sıra yaşanan sosyal değişimler sonucu bireylere kazandırılması istenen yeterlik ve becerilerde de toplumsal beklentiler değişmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nden (TYÇ) yararlanılarak 21. yüzyıl becerileri müfredata yerleştirilmiştir. Hedeflenen yeterlilik ve beceriler şunlardır: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade (TYÇ, 2015).

Getirilen yeniliklerin öğrencileri hayata hazırlamayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu becerilerin kazandırılması için gerekli Türkçe öğretim sürecinin ise öğretim programıyla doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Öğretim sürecini daha etkili hâle getirebilmek için Cumhuriyetin ilanından bu yana birçok öğretim programının hazırlandığı bilinmektedir. Son yıllarda programlara yönelik pek çok değişiklik yaşanmaktadır. Her yeni programın ortaya konulmasıyla o programa yönelik inceleme çalışmaları yapılmıştır. Yeniliklerin ortaya konması gelişimin sağlanması içindir. Gelişimin sağlanması için de incelemeler devam etmektedir. Yapılan çalışmalar (Bulut, 2006; Erdem, 2007; Kuru, 2008; Durukan, 2008; Alkan, 2009; Hezen, 2009; Kaymakamoğlu, 2010; Şekerci, 2011; Çelikkıran, 2012; Tuzlukaya, 2013; Erden, 2014) incelendiğinde programa yönelik saha çalışmalarının ağırlıklı olarak eski programlara yönelik olduğu görülmüştür. Bu yüzden bu yeni programa yönelik çalışmaların yürütülmesinin, dersin öğretim programının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Program incelemesine yönelik çalışmalara bakıldığında genellikle nicel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Oysaki programların incelenmesinde sayısal verilerin ötesine geçip sorunun kaynaklarını saptayabilmek ve eğitim öğretim sürecine dair derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel çalışmalara daha çok ağırlık verilmelidir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Bu açıdan alanyazında bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) genel yapısı, öğrenme alanları, öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar, dil becerileriyle ilgili yeniliklerin öğretim sürecine yansması, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, yaşanan sorunlar ve sorunların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir yöntemle desenlendiği için sorunlar derinlemesine ortaya konulmuş ve sorunlara derinlemesine çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın alanyazında önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşmeleri desteklemek amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), öğretim süreci içerisinde de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018), öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerinin neler olduğu sorusu doğrultusunda programın yapısına, programın öğrenme alanlarına, programın kazanım boyutuna, programdaki yeniliklere, Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan

problemlere, Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmen önerilerinin neler olduğuna dair cevaplar aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Bireyi merkeze alan ve günlük yaşam deneyimlerine odaklanan durum çalışması, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretim sürecinin daha verimli hâle getirilmesinde önemli yere sahiptir (Rose ve Shevlin, 2016). Bu yüzden öğretim sürecinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, durum çalışması ile desenlenmiştir.

Durum çalışmasında amaçlanan bir durumun ayrıntılı bir tanımını yapmak ve analizini gerçekleştirmektedir (Pearson, Albon ve Hubball, 2015). Bu çalışmada durum, 5. sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinin öğretmen deneyimlerine dayanarak öğretim sürecinin incelenmesidir. Bir durum çalışmasında analiz birimi bir kişi, olay veya program olabilir (Pearson, Albon ve Hubball, 2015). Bu çalışmada analiz birimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) uygulama sürecidir.

Yapılan çalışmalarda durum çalışmasının kendi içerisinde çeşitlere ayrıldığı görülmektedir (Stake, 1995; Yin, 1984'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desenin seçilme sebebi, araştırmanın tek bir amaca dayanmasıdır. Bu amaç, yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinin etkililiğini belirlemektir. Çalışmanın birimini ise belli ölçütler doğrultusunda seçilen Antalya il merkezinde yer alan okullardır. Alt birimleri ise bu okullardaki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada okullar tek bir birim olarak ele alınmıştır. Türkçe öğretmenleri ise alt birimleri oluşturmaktadır. Seçilen okulların birbiriyle karşılaştırılması gibi bir durum söz konusu değildir.

### Araştırma grubu

Bu çalışma "Türkçe Öğretim Programı Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin verilerine dayanmaktadır. Tezde katılımcı olarak öğretmen ve öğrenciler yer almaktadır. Tüm veriler dâhil edildiğinde bir makale için istenen kelime sayısının çok üzerine çıktığı için bu çalışmada katılımcı olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemlerinden elde edilen veriler sunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak araştırmacı tarafından ölçütler belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu ölçütler; velilerin ve okul yönetiminin araştırmaya istekli olması, okulların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan liseye geçiş sınavlarında göstermiş olduğu başarılar ve Türkçe öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Ayrıca okullardaki Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018) 5. sınıflarda uyguluyor olması ölçütler arasında yer almaktadır. Bu ölçütler doğrultusunda öncelikle Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ortaokulların bir önceki yıl liseye giriş sınavlarında göstermiş oldukları akademik başarıları öğrenilmiştir. Bu başarılarla göre okulların sıralamalarına bakılıp en düşük, orta ve yüksek başarı gösteren okullarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda uygulama yapılacak düşük başarı (N=7), orta düzey başarı (N=6) ve yüksek başarı (N=7) gösteren 20 okul belirlenmiştir. Bu okullardaki öğretmenlere dair bilgiler Tablo 1.'de gösterildiği şekildedir:

| Adres   | Address   |
|---|---|
| RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi<br>Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8<br>Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714<br>e-posta: editor@rumelide.com<br>tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616 | RumeliDE Journal of Language and Literature Studies<br>Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8<br>Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714<br>e-mail: editor@rumelide.com,<br>phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616 |



**Tablo 1.** Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenleri hakkındaki bilgiler

| Kodu | Cinsiyeti | Yaşı | Hizmet Yılı | Lisans Mezuniyeti | Son Program ve Bir Önceki Programda Ders Verme Durumu | Dersini Yürüttüğü 5. Sınıf/ lar | Sınıfın Sosyoekonomik Düzeyi | Dersini Yürüttüğü Sınıfın Mevcudu | Programla İlgili Aldığı Eğitimler |
|------|-----------|------|-------------|-------------------|---|---------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Y    | E         | 60   | 36          | Türk Dili         | Evet  | 1                               | İyi                          | 25                                | Yok                               |
| U    | E         | 27   | 3           | Türkçe            | Evet  | 1                               | Kötü                         | 25                                | Yok                               |
| Ş    | K         | 28   | 1           | Türkçe            | Evet  | 1                               | Kötü                         | 35                                | Yok                               |
| A    | K         | 38   | 16          | Türkçe            | Evet  | 3                               | Orta                         | 25-25-25                          | Yok                               |
| Ç    | K         | 43   | 23          | Türk Dili         | Evet  | 3                               | Orta                         | 35-35-35                          | Yok                               |
| I    | E         | 29   | 5           | Türkçe            | Evet  | 1                               | Kötü                         | 24                                | Yok                               |
| B    | K         | 51   | 28          | Türk Dili         | Evet  | 2                               | Orta-İyi                     | 30-28                             | Yok                               |
| C    | K         | 52   | 28          | Türk Dili         | Evet  | 2                               | Orta                         | 40-40                             | Yok                               |
| K    | K         | 36   | 15          | Türkçe            | Evet  | 1                               | Orta                         | 33                                | Yok                               |
| T    | K         | 34   | 13          | Türkçe            | Evet  | 1                               | Orta                         | 34                                | Yok                               |
| Ö    | K         | 33   | 10          | Türkçe            | Evet  | 3                               | Orta                         | 30-32-32                          | Yok                               |
| F    | E         | 34   | 12          | Türkçe            | Evet  | 2                               | Orta                         | 29-34                             | Yok                               |
| İ    | E         | 43   | 19          | Türkçe            | Evet  | 3                               | Orta-Kötü                    | 29-26-22                          | Yok                               |
| M    | K         | 35   | 10          | Türkçe            | Evet  | 1                               | Orta                         | 30                                | Yok                               |
| E    | E         | 44   | 16          | Türkçe            | Evet  | 3                               | İyi                          | 44-43-41                          | Yok                               |
| N    | K         | 29   | 6           | Türkçe            | Evet  | 2                               | Orta                         | 30                                | Yok                               |
| H    | K         | 35   | 13          | Türkçe            | Evet  | 4                               | Orta                         | 30                                | Yok                               |
| Ö    | E         | 49   | 25          | Türk Dili         | Evet  | 1                               | Orta                         | 25                                | Yok                               |
| L    | E         | 35   | 12          | Türkçe            | Evet  | 3                               | İyi                          | 43-44-34                          | Yok                               |
| S    | E         | 43   | 16          | Türkçe            | Evet  | 1                               | Orta                         | 29                                | Yok                               |

Tablo 1.'de belirtildiği üzere görüşmeye katılan/çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından bakıldığında 11 kadın ve 9 erkek katılımcının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaşları 27 ile 60 arasında değişmektedir. Hizmet yıllarının ortalaması 15 yıldır. Öğretmenlerin mezun olduğu lisans programları farklılaşsa da sadece 4'ü Türkçe Eğitimi alanının dışındadır. Öğretmenlerin tümü bir önceki programda da 5. sınıf Türkçe derslerini yürütmüş ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018) bir yıldır uygulamaktadır. Öğretmenler, şu anki yenilenen programı en az bir, en çok dört sınıfla yürütmektedir. Bu sınıfların sosyoekonomik düzeyi ağırlık olarak 14 sınıfla, orta düzeydir. Sınıfların mevcuduna bakıldığında ise en az 22 kişilik sınıfta, en çok 44 kişilik sınıfta programın yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerden hiçbiri yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair bir hizmet içi eğitim almamıştır. Çalışma grubunu oluşturan bu 20 Türkçe öğretmeniyle sürece dair görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## Veri toplama araçları

Bu araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlara ve araçların geliştirilme sürecine dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### Öğretmenler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu

Bu form, Türkçe öğretmenleri için hazırlanmıştır. Öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecine, araştırmanın konusu temel alınarak başlanmıştır (Merriam,2013) ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak (Glesne, 2013) alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda amaca yönelik 20 soru oluşturulmuştur. Bu soruların geçerliğini denetlenmek amacıyla Türkçe eğitimcisi üç alan uzmanı, üç eğitim programcısı üç alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sonrası görüşme formu 7 ana soru ve 17 alt sorudan oluşmuştur. Bu soruların Türkçe öğretmenlerine anlaşılır gelip gelmeyeceğini belirlemek için 6 (3 kadın, 3 erkek) Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için öğretmenler, çalışma grubuyla aynı özelliklere sahip; çalışma grubunun dışından olan kişilerden seçilmiştir. Pilot uygulama için öğretmenler seçilirken özellikle okulların başarı durumlarını eşit sayıda temsil eden öğretmen olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama sonrası sorularda belirlenen bazı noktalar düzenlenip forma son hâli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme yapılan gruba, görüşme yapılan sınıfa ve görüşme süresine dair bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşmeler gerçekleştirilirken ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

### Yarı yapılandırılmış gözlem formu

Bu form araştırmacının ders gözlemleri yapması için hazırlanmıştır. Form, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılmasına hizmet etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı sayesinde öğretim süreci gözlemlenmiştir. Gözlem formu için öncelikle 15 soru hazırlanmıştır. Ardından hazırlanan bu sorular; Türkçe eğitimcisi üç alan uzmanı, üç eğitim programcısı üç alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden oluşan uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, formu araştırmanın amacına uygunluk, soruların boyutları, çalışma grubuna uygunluk açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda soru sayısı, 45'e çıkmıştır. Uzman dönütlerinden gelen eleştirilerle forma son hâli verilmiştir. Son durumda form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, gözlemlenecek sınıf, ders ve gözlem süresi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise 45 tane gözlem sorusu bulunmaktadır.

### Verilerin toplanması

Araştırmacı dersle ilgili altı hafta boyunca üç okulda sınıf içi ve sınıf dışı gözlemler yapmıştır. Türkçe derslerinde "Doğa ve Evren" temasının işlendiği günler boyunca sınıflarda gözleme devam edilmiştir. Ders gözlemleri uygulama okullarında her bir ders için ders öncesi ve ders sonrası ortalama 50 dakikadır. Her bir gözlem okulunda ders gözlemleri altı hafta boyunca devam etmiştir. Görüşmeler ise gözlem okullarıyla ve birlikte belirlenen diğer okullarla öğretmenlerin derslerinin olmadığı gün ve saatlerde görüşmeye katılan öğretmenlerin okullarında yapılmıştır. Bir görüşme ortalama 31 dakika

sürmüştür. Bu görüşmelerden yaklaşık olarak 620 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. İfadelerde değişiklik yapılmamıştır. Sonrasında ise katılımcı teyidi yapılmış ve analize hazır hâle getirilmiştir.

### Verilerin analizi

Nitel araştırmada analizler veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yapılır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada da veriler toplandıkça analizler yapılmıştır. Analizler, içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi seçilmesinin sebebi ayrıntılı çözümlenmeler yapılmak istenmesidir. Verilerin analizinde sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Türkçe öğretmenleri ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler, aynı gün yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler, başka bir Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Eksik ya da yanlış girilen veriler düzeltilmiştir. Yazıya aktarılan veriler, makro analiz yoluyla çözümlenmiştir. Analizler yapılırken kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar, birbiriyle yakın ilişki içerisindeki başka kod ya da kodlarla birleştirilerek bir başlık altında gruplandırılmıştır. Kategori adı verilen bu grupların her biri, tek bir tema altında birleştirilmiştir. Yapılan makro analizler haftalık olarak düzenli dosyalar hâline getirilmiştir. Gözlem formundan elde edilen veriler de yazıya aktarılıp haftalık analiz birimleri ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda tüm veriler mikro analiz tekniğiyle yeniden çözümlenmiştir. Çözümlenmeler yapılırken daha önce yapılan makro analiz sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Her iki analizin ilişkilendirilmesi sonucu analizlerin son hâli verilmiştir.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmalarda genelleme gibi bir durum söz konusu değildir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Patton, 2014); fakat yine de geçerlik ve güvenilirlik için yapılması gerekenler vardır (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Yin, 1984'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için analiz edilen tüm veriler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılmak üzere Türkçe Eğitimi'nde alan uzmanı olan iki araştırmacı bir araya gelmiş, uyumsuz noktalarla ilgili gerekçeler sunulmuştur. İki olunan noktalarda değişiklikler yapıp iki analiz arasındaki uyumaya bakılmıştır. İki araştırmacının kodlama güvenilirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) %90 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Araştırmanın geçerliğini arttırmak için yapılanlar ise aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985):

**İnandırıcılık.** Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak, inandırıcılığı arttırmak için araştırmacı, gözlemci olarak sürece dâhil olmuştur. Türkçe derslerinin olduğu günler gözlemci olarak okulda bulunmuştur. Gözlemler sırasında sınıf içi ortamda öğrencilerle yakın ilişkiler kurmaya çalışmış; sınıf dışında da onlarla iletişimini devam ettirmiştir. Böylece çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır. Bu sayede araştırma ortamının doğallığını bozmamaya çalışmıştır.

**Aktarılabirlik.** Araştırma sonuçlarının aktarılabirliğinin değerlendirilmesinde kullanılacak dış geçerlik ölçütleri ise şu şekilde sıralanabilir: Araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi, elde edilen bulguların analitik genelleme temelinde değerlendirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.258-259), araştırmanın dayandığı verilerin zengin bir biçimde betimlenmesi (Creswell, 2007, s.209), örnekleme yönteminin detaylı bir biçimde açıklanması ve örneklem büyüklüğünün yeterliği

hakkında ikna edici olunması (Miles ve Huberman, 1994, s.279).Araştırma konusunun belirlenmesi, deseninin seçilmesi, katılımcıların oluşturulması, veri toplama araçlarının ve elde edilen verilerin analizi, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu sayede başka bir araştırmacının da bu bilgilerden hareketle aynı araştırmayı yapabilecek kadar raporun açıklayıcı olması sağlanmıştır. Ayrıca farklı çalışma gruplarıyla da benzer çalışma yapabilmek olanağı sunulmuştur.

Güvenilmeye layık olma. Araştırmanın güvenilmeye layık olabilmesi için veri toplama araçlarında çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırma, üç farklı veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, geçerliği, güvenilirliği veri toplama aracı başlığı altında aşamalı olarak anlatılmıştır.

Onaylanabilirlik. Araştırmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış gözlem oluşturmaktadır. Bu veri toplama araçlarının her birinin kaynağı farklıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme, Türkçe öğretmenleriyle; gözlemler ise araştırmacı tarafından yapılmıştır. İki veri toplama aracı da birbiriyle doğrudan bağlantılı sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlantı sayesinde farklı veri kaynaklarından aynı amaca yönelik veriler toplanmıştır. Toplanan veriler çalışmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Veriler sunulurken veri kaynaklarının görüşleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

### **Araştırma ve yayın etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izni**

Kurul adı = Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 23.03.2018

Belge sayı numarası= 55578142-050.01.04-E.37948

### **Bulgular**

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

### **Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Türkçe dersi öğretim programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşleri

| Kategori   | Kod  | f                 |
|--|--|-------------------|
| Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkında görüş<br>(f=300) | Tema ve konuların uygun olma durumu                                | 23                |
|  | Yeni metin türlerinin öğretim sürecine aktarılması                 | 21                |
|  | Metin türlerinin programının içeriğiyle uyumu                      | 20                |
|  | Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu                      | 19                |
|  | Tema ve temalardaki konuların uyumu                                | 19                |
|  | Ders kitabının programa uygunluğu                                  | 18                |
|  | Temaların öğrenci düzeyine uygunluğu                               | 18                |
|  | Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu                   | 18                |
|  | Etkinliklerin temaya uygunluğu                                     | 17                |
|  | Yeni metin türleriyle eski metin türlerinin programdaki dağılımı   | 17                |
|  | Yeni metin türlerinin dağılımı                                     | 17                |
|  | Tema ve konuların anlaşılabilirliği                                | 16                |
|  | Metinlerin temaya uygunluğu  |                   |
|  | Metin türlerinin dağılımı  | 15                |
|  | Metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi              | 14                |
|  | Türkçe dersinin öğrenme alanları ve dil bilgisi açısından uygunluk | 14                |
|  | Ders kitabı ile öğretim programının uyumu                          | 10                |
|  | Araç-gereçlerin uygunluğu  | 9                 |
|  | Öğrenme öğretme durumları hakkında görüş<br>(f=130)                | Öğrenmeyi öğrenme |
| Öğrenme öğretme yaklaşımları                                       |  | 17                |
| Programın gerçek hayatla ilişkisi                                  |  | 17                |
| Okulun fiziki imkânlarının yeterliliği                             |  | 17                |
| Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu karşılama durumu                   |  | 16                |
| Öğrencilerin öğrenme stilini karşılama durumu                      |  | 16                |
| Sosyokültürel farklılıkları karşılama durumu                       |  | 16                |
| Ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş<br>(f=24)             | Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama durumu               | 13                |
|  | Süreç temelli  | 15                |
| Dersin amacına uygunluk hakkında görüş<br>(f=15)                   | Sonuç odaklı   | 9                 |
|  | Türkçe dersinin genel amaçlarına uygunluk                          | 15                |

Tablo 2.'de görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği hakkında görüş” (f=300); “öğrenme öğretme durumları hakkında görüş” (f=130); “ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş” (f=24); “dersin amacına uygunluk” (f=15). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği hakkındaki görüş kategorisi 300 koddan oluşmaktadır. Bu kodlarda öğretmenler, program içeriğinin

uygun fakat bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

*“Şimdi belki uygundur ama ben kendi okulum ve öğrencilerim için konuşuyorsam eğer maalesef düşüncelerini aktarmadaki etkinliklerde kendisinin yazı yazacağı, üreteceği etkinliklerde çok zorlanıyorlar. Bunun da sebebinin kitap okumama, yazı yazmama olduğunu düşündüğüm için ama her öğrenci için geçerli değil, bazı öğrenciler çok güzel yapıyor bu etkinlikleri. Benim 75 öğrencimden 50 tanesi hoşlanmıyor bu etkinliklerden. Bunlar nasıl çözüme ulaşır bilmiyorum, olmasa olmaz, olsa zevk almıyorlar. Onun çözümünü konusunda ben de hiçbir şey yapamıyorum. (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.06.08-00.06.52).*

*“Ders kitabının içerik açısından programa uygun olduğunu düşünüyorum. Öğretim programında yer alan dört temel dil becerisine uygun bir şekilde hazırlanan metinler dilin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek seviyededir. Özellikle ders kitabında sadece okuma metinlerinin değil, aynı zamanda dinleme ve izleme metinlerinin de yer alması tüm dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmakta etkilidir. Bununla birlikte metinlerde yer alan etkinlikler öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.17.59-00.18.57).*

*“Etkinlik sayısı bazı metinlerde çok fazla yani gereksiz sorular var ya da sınıf içerisinde, 35 kişilik sınıf içerisinde uygulanması mümkün olmayan etkinlikler var. Çok zaman alıcı olanları yapamayabiliyoruz.” (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.02.54-00.03.10).*

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, programın içeriği ile dersin uyumlu olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Metinlerin bazılarının uzun ve ağır olduğu; etkinliklerden bazılarının çok basit, bazılarının seviye üstü olduğu düşünülmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü; öğrencilerin dünyasına yakın metinler, konu ve zaman uyumu, dil bilgisi öğretimine hizmet etmesi, öğrencilerin seviyesine uygun içerik sunmasıdır. Öğretmenlerin görüşlerini sunarken programı değil, programın ders içeriğine etkisini merkeze alarak cevap verdikleri dikkat çekmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise D kodlu öğretmenin ifadesinin çelişkili oluşudur. Görüşler programın ölçme değerlendirme yaklaşımıyla ilgili görüşlerinin çelişkili olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin süreç temelli ve sonuç odaklı değerlendirmeye ilgili bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı öğretmenler, programın dersin amacına uygun olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, Türkçe dersinin Türk eğitim sisteminin genel ve dersin özel amaçlarına uygun olmasıdır.

### **Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme alanlarına dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme alanları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 3.'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Türkçe dersi öğretim programı'nın (2018) öğrenme alanlarına dair öğretmen görüşleri

| Kategori                                  | Kod         | f  |
|---|-------------|----|
| Okuma öğrenme alanına dair görüş          | Anlaşılrlık | 19 |
| Dinleme/izleme öğrenme alanına dair görüş | Anlaşılrlık | 18 |
| Yazma öğrenme alanına dair görüş          | Anlaşılrlık | 18 |
| Konuşma öğrenme alanına dair görüş        | Anlaşılrlık | 17 |

Tablo 3.'te görüldüğü üzere öğrenme alanları temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “okuma öğrenme alanına dair görüş” ( $f=19$ ), “dinleme/izleme öğrenme alanına dair görüş” ( $f=18$ ), “yazma öğrenme alanına dair görüş” ( $f=18$ ), “konuşma öğrenme alanına dair görüş” ( $f=17$ ). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan, okuma öğrenme alanına dair görüş kategorisini oluşturan koda dair ifadeler ( $f=19$ ) bulunmaktadır.

Bu kategoride öğretmenler, programın dersin amaçlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoride yer alan kodlarla ilgili görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

*“Okuma beceri alanının hepimizin bildiği gibi hem fiziksel hem de zihinsel olarak çocuğun gelişimini amaçlayan bir durumu vardır. Okumanın fiziksel unsurlarını biliyoruz, gözlerde harflerin algılanması ile ilgili, özellikle görme duyumuza hitap eden unsurlar, zihinsel olarak da bu algılanan harflerin anlamlandırılması ile ilgili unsurlardır. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olarak üç aşamada gerçekleşmektedir. Öğrencinin anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamak amaçlanır. Programda bunlar net bir şekilde açıklanıyor. Programda okuma kurallarından da bahsedilmiş. Bu kurallar okumaya hazırlık, okuma amaçlarını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, okuduğu metne yoğunlaşma gibi kurallardır. Öğrencilerin hangi kurullarla okuma becerilerini geliştireceği programda anlatılmıştır.”* (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.01-00.37.10).

*“Şu an için 5. sınıf seviyesine uygun ve anlaşılırdır.”* (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.21.-00.12.24).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, okuma öğrenme alanının anlaşılır olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, ifadelerin net bir şekilde yazılmış olmasıdır.

Öğretmenler; konuşma, dinleme, yazma öğrenme alanlarının da anlaşılır olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere genel olarak öğretmenler için uygunluk ölçütü, ifadelerin açık ve net bir şekilde yazılmış olmasıdır.

### **Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) kazanımlarına dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) kazanımları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Türkçe dersi öğretim programı'nın (2018) kazanımlarına dair öğretmen görüşleri

| Kategori  | Kod  | f  |
|---|--|----|
| Yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş<br>(f=182)          | Öğretim sürecine aktarılması                     | 22 |
|   | Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler   | 21 |
|   | Kazanımların yeterli olma durumu                 | 16 |
|   | Düzeye uygun olma durumu                         | 16 |
|   | Farklı örneklerle sunulma durumu                 | 16 |
|   | Ölçme ve değerlendirme süreci                    | 16 |
|   | Kazanımların somutlaştırılma durumu              | 15 |
|   | Metinlerin kazanımları yansıtması                | 15 |
|   | Etkinliklerin kazanımları yansıtması             | 15 |
| Okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş<br>(f=174)          | Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirilme durumu | 14 |
|   | Öğretim sürecine aktarılması                     | 31 |
|   | Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirilme durumu | 18 |
|   | Düzeye uygun olma durumu                         | 17 |
|   | Ölçme ve değerlendirme süreci                    | 17 |
|   | Etkinliklerin kazanımları yansıtması             | 16 |
|   | Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler   | 16 |
|   | Kazanımların yeterliliği                         | 15 |
|   | Kazanımların somutlaştırılma durumu              | 15 |
| Dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş<br>(f=169) | Farklı örneklerle sunulma durumu                 | 15 |
|   | Metinlerin kazanımları yansıtması                | 14 |
|   | Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler   | 23 |
|   | Metinlerin kazanımları yansıtması                | 19 |
|   | Öğretim sürecine aktarılması                     | 19 |
|   | Kazanımların yeterliliği                         | 18 |
|   | Düzeye uygun olma durumu                         | 18 |
|   | Farklı örneklerle sunulma durumu                 | 16 |
|   | Etkinliklerin kazanımları yansıtması             | 15 |
| Konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş<br>(f=163)        | Kazanımların somutlaştırılma durumu              | 14 |
|   | Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirilme durumu | 14 |
|   | Ölçme ve değerlendirme süreci                    | 13 |
|   | Düzeye uygun olma durumu                         | 20 |
|   | Kazanımların yeterli olma durumu                 | 19 |
|   | Öğretim sürecine aktarılması                     | 19 |
|   | Ölçme ve değerlendirme süreci                    | 18 |
|   | Metinlerin kazanımları yansıtması                | 17 |
|   | Etkinliklerin kazanımları yansıtması             | 16 |
| Farklı örneklerle sunulma durumu                                    | 15   |    |
| Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler                      | 14   |    |



|  |    |
|--|----|
| Kazanımların somutlaştırılma durumu                | 13 |
| Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu | 12 |

Tablo 4.'te görüldüğü üzere kazanımlar temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” ( $f=182$ ), “okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” ( $f=174$ ), “dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” ( $f=169$ ), “konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” ( $f=163$ ). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş kategorisi 182 koddan oluşmaktadır.

Bu 182 kodda öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarının öğretim sürecine aktarılması ( $f=22$ ), kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler ( $f=21$ ), kazanımların yeterliliği ( $f=16$ ), düzeye uygun olma durumu ( $f=16$ ), farklı örneklerle sunulma durumu ( $f=16$ ), ölçme ve değerlendirme süreci ( $f=16$ ), kazanımların somutlaştırılma durumu ( $f=15$ ), metinlerin kazanımları yansıtması ( $f=15$ ), etkinliklerin kazanımları yansıtması ( $f=15$ ), öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumunu ( $f=15$ ) ifade etmişlerdir. Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kodda öğretim sürecine aktarılmasına dair ifadeler ( $f=22$ ) bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

*“Ben daha çok yazıyı nasıl yazdırıyorum onu anlatayım size, kendilerini anlatmayı çok seviyor çocuklar, kendilerini anlatmalarını istiyorum. Genellikle benim için en önemli şey çocuğun zevk alması yani zevk alabilecekleri konuyu yakaladığım anda metinlerde hadi şunla ilgili yazalım diyorum. Bu şekilde yani benim de katkı oluyor mu bilmiyorum ama daha zevk alacakları konuları bulmaya çalışıyorum.”* (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.05-00.28.51).

*“Daha çok dijital ortama aktarmaya çalışıyorum. O şekilde olduğu zaman öğrenciler biraz daha istekli oluyorlar. İmkân olanlar evde o şekilde yazma ödevi verdiğim zaman bana mail olarak atmalarını istiyorum. Program kullanıyoruz. Orada e-kitap yaparak yine bir metin oluşturdular.”* (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.42.13-00.42.52).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarını öğretim sürecine aktarırken daha çok öğrencinin düzgün yazması için çalışmalar yaptıkları yönünde görüşler sunmuştur.

Bu kategoride yer alan kodlara dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

*“Öğretmen tarafından bireysel farkındalıklara göre yazma ödevleri verildi. Öğrencilerin ödev konusu sevdikleri konulara göre seçildi. Teknolojiyi seviyorsa ödev konusu teknolojiyle ilgili oldu. Scribblepress programını kullanarak e-kitap hazırlamaları istendi. Bazı öğrencilerden kendi yaşam deneyimlerini yazıya aktarmaları istendi. Bazılarından da bir yeri keşfe çıkıp sonrasında orayı anlatmaları istendi”* (Araştırma günlüğü, 10.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler kazanımları öğrenci düzeyine uygun şekilde aktarmaya çalışırken bireysel farklılıklara dair ders içinde farklı uygulamalar yapmasalar da ödevlerde önem vermektedir.

Öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğretmenlerin yaptığı değerlendirme sonuçlarıdır. Bazı öğretmenler ise öğrencilerdeki eksikliklerden dolayı gerçekleştiremediğini düşünmektedir.

Öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarında uygun olma durumu kodunda kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğu yönünde görüşler sunmuştur.

Öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğretmenlerin yaptığı gözlem ve değerlendirmelerin sonuçlarıdır.

### **Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yeniliklerine dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yeniliklerine hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 5.'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşleri

| Kategori                                       | Kod   | f  |
|--|---|----|
| Yeterlikler çerçevesi hakkında görüş<br>(f=52) | Öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisi   | 19 |
|  | Öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisi | 18 |
|  | Eklenmesine dair olumlu görüş                     | 15 |
| Değerler eğitimi hakkında görüş<br>(f=51)      | Değerlerin öğrenciye aktarılması                  | 18 |
|  | Eklenmesiyle ilgili Olumlu görüş                  | 17 |
|  | Öğretim sürecinin değerler eğitimiyle ilişkisi    | 16 |
| Kılavuz kitabın kaldırılması<br>(f=19)         | Olumlu görüş                                      | 11 |
|  | Olumsuz görüş                                     | 8  |
| Dil bilgisi<br>(f=4)                           | Konularının sayısı                                | 4  |
| Ders Saati<br>(f=3)                            | Ders saatinin artırılmasıyla ilgili olumlu        | 3  |
| Görsel okuma ve görsel sunu<br>(f=2)           | Görsel okuma ve görsel sununun çıkarılması        | 2  |

Tablo 5.'te görüldüğü üzere programın yenilikleri temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “yeterlikler çerçevesi hakkında görüş”, (f=52); “değerler eğitimi hakkında görüş” (f=51); “kılavuz kitabın kaldırılması”, (f=19); “dil bilgisi” (f=4); “ders saati” (f=3), “görsel okuma ve görsel sunu” (f=2). Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kategori yeterlikler çerçevesi hakkında görüştür. Bu görüşler (f=52) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

*“21. yüzyıl becerileri hakkındaki düşüncelerim Türk dili eğitim programında okuma, anlamaya yönelik okuma ve dinleme, anlatmaya yönelik konuşma ve yazma beceri alanlarını vermeye yönelik*

olduğunu düşünüyorum. Bu yeterlilik alanlarının geliştirmek için de metinlerin kullanıldığını düşünüyorum.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.04.42-00.05.04).

“Günümüzde öğrencinin çok fazla dikkatini dağıtan etkenler var: sosyal medyadan başlayarak elektronik cihazlarla ilgili ve özellikle dijital teknolojiler. Kültür, okuryazarlık. Öğrencilerin sadece Türkçenin konuşma, dinleme, yazma, okuma hatta dil bilgisi ile beraber beş becerisinin dışına çıkması gerektiğini düşünüyorum. İnternetle beraber küreselleşen bir dünyanın içindeyiz ve çocuklarımızın elinde bir telefon, bir tablet olduğundan dolayı dijital ortamdaki nasıl yararlanması gerektiğini öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda yine kültürel okuryazarların da olması gerektiğini düşünüyorum. Devlet okulunda öğrencilerin 2011 yılından itibaren Türkiye'nin aldığı yoğun mülteciler nedeniyle de kültürel farklılıkları öğrenmesi lazım. Aynı zamanda sosyal medyanın artık 5. sınıflara kadar düşmesinden dolayı dijital becerilerin gelişmiş olması gerektiğini ve interneti nasıl kullanması gerektiğini bilmesi gerekiyor.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.02-00.03.19).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yeterlikler çerçevesi kapsamında yapılan değişiklikler ile dersin uyumlu olduğu yönünde görüşler sunmuştur.

Öğretmenler, dersin dijital teknolojiyle ilişkisine dair görüşler sunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden dijital teknolojiyi; dinleme/izleme metinlerini bulmada, bilinmeyen kelimelerin anlamlarına bakmada ve test çözümede kullandıkları dikkat çekmektedir.

Bu kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirmeler araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğretim süreci akıllı tahta ile daha teknolojik hâle getiriliyor. Dinleme metinleri, akıllı tahta yoluyla dinletirilmiştir. Bazı alıştırmalar için Morpa Kampüs ve EBA programları üzerinden ders görsel hâle getirilmiştir. Bilinmeyen kelimelerin anlamına bakmak için akıllı tahta kullanılmıştır. Bunların dışında teknoloji kullanılmamıştır.” (Araştırma günlüğü, 15.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler akıllı tahtadan görseller ve ses kayıtları açmakla yetinmektedirler. Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmı değişikliklerden haberdarken bir kısmı değişikliklerden haberdar olmadıklarını bildirmişlerdir.

## Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinde karşılaşılan problemler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri

| Kategori             | Kod               | f |
|----------------------|-------------------|---|
| Problemler<br>(f=10) | Eşitlik           | 2 |
|                      | Metinler          | 2 |
|                      | Dil bilgisi       | 1 |
|                      | Okuma alışkanlığı | 1 |
|                      | Ders saati        | 1 |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Programın gerçek hayatla ilişkisi | 1 |
| Değerler eğitimi                  | 1 |
| Ölçme ve değerlendirme            | 1 |

Tablo 6.'da görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler temasına yönelik tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 10 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler ( $f=10$ ) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Yetersiz. Eski program daha iyiydi. Her öğrenciye daha uygundu.” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.33.18-00.33.22).

“Ben öğrenciye bir dil öğretiyorum, altı saat çok gibi gelse de bu süre yetmiyor, çünkü dil adına çok fazla şeyler öğretmeyi amaçlıyoruz. Öğrenci bana geldiğinde sadece dil adına konuşmayı biliyor. Başka bir şey bilmiyor.” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36:21-00.37:45).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler; konular, ölçme değerlendirme, sosyoekonomik eşitsizlik, okul dışı faaliyetler, bilgi ve destek eksikliğinden kaynaklı sorunları olduğu görüşlerini sunmuştur.

Bu kategorideki kodlara dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Ders gözlemi yapılan sınıfta öğretmenin sınıf hâkimiyetinde zorlandığı gözlemlenmiştir. Bunun dışında dersler ağırlıklı olarak sunuş yoluyla işlenmiştir. Bazı çocukların dersten kopuk bir şekilde ders esnasında oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiği görülmüştür. Başka bir nokta da derste tema dışı test çözdürülmesidir. Öğretmen dersin olduğu günden birkaç hafta sonra öğrencilerin seviye belirleme yönünde olan bir sınava gireceğini söyleyerek altı derste sadece test çözdürtüp cevaplandırmıştır.” (Araştırmacı günlüğü, 29.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler, sınıf yönetiminde sınıfların kalabalık olmasından dolayı problemler yaşamaktadır. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların dersi anlayamamada da etkisi olduğu düşünülmektedir çünkü sınıfta gürültü arttıkça öğrencilerin derse katılımının azaldığı gözlemlenmiştir.

## Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerilerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinde yönelik öneriler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 7.'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerileri

| Kategori               | Kod                         | f |
|------------------------|-----------------------------|---|
| Öneriler<br>( $f=29$ ) | Hizmet içi eğitim           | 6 |
|                        | Kitaplar                    | 6 |
|                        | Etkinlikler                 | 3 |
|                        | Dil zevki kazanma           | 3 |
|                        | Dijital teknoloji kullanımı | 2 |
|                        | Metinler                    | 2 |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Dil bilgisi                | 2 |
| Değerler eğitimi           | 1 |
| Öğrenme alanı              | 1 |
| Okul sayısı                | 1 |
| Sınıf dışı öğretim ortamı  | 1 |
| Okulların fiziki imkânları | 1 |

Tablo 7.'de görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerileri temasına yönelik olarak tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 29 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler ( $f=28$ ) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

*“Kılavuz kitap kaldırılmamalı hatta daha çok genişletilmeli, zenginleştirilmeli. Mesela öyle bir zenginleştirilmeli ki öğretmen tabii yine başka kaynaklardan yararlanacak ama en azından bu kadar çok çaba sarfetmek zorunda kalmamalıyım.”* (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.31.18-00.32.55).

*“Bence ortam değiştirilebilir. Türkçe dersi için özel sınıf olabilir, kütüphane tarzında. Öğrencilerin kelime yazım yanlışları çok fazla olduğu için etrafta sosyal medyada kirlilik olduğundan dolayı sınıfta bilgilendirici levhaların olması, teknoloji ve dinleme metinlerini daha iyi yapabileceğimiz özel bir sınıf olursa daha iyi olacağını düşünüyorum.”* (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.52.07-00.52.53).

*“Değişen programlardan haberimiz olmuyor. Değişiklikler bize bildirilmeli.”* (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.37.50-00.38.22).

*“Önceki çocuklar daha sabırlıydı. Daha çok öğrenme isteği duyuyorlardı. Dersi daha dikkatli takip ediyorlardı ama günümüz çocukları çok çabuk sıkılıyorlar birçok şey ilgilerini çekmiyor daha doğrusu onlara yararlı olacak bilgileri çoğu reddediyor. Daha teknolojik, daha ilgi çekici, daha görsel olmasını istiyorlar, bir de onların seviyesine uygun şekilde olması gerek.”* (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.37.45-00.38.46).

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler; öğretim programında liselere giriş sınavına yönelik değişikliklerin yapılması gerektiğine, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha çok dikkat edilmesi gerektiğine, eğitimin okul dışına da taşınması gerektiğine, yenilenen programlarla ilgili bilgi eksikliklerine yönelik hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğine yönelik öneriler sunmuştur.

## Tartışma ve sonuç

Bu araştırma, 2017 yılında yenilenen ve ilk defa 5. sınıflarda uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve öğretim süreci; yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, getirilen yenilikleri ve karşılaşılan problemleri açısından incelenmiştir. Son olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile öğretim sürecine yönelik öğretmen önerileri alınmıştır. Alanyazında araştırmanın bulguları diğer benzer çalışmaların sonuçlarıyla sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) içeriğine yönelik bulgulara göre öğretmenlerin tema ve konuların uygunluğuna yönelik üç görüşe ayrıldığı belirlenmiştir. Birinci grup, uygun olduğunu gerekçesiyle birlikte ifade etmiştir; ikinci grup, sadece uygun deyip gerekçe belirtmemiştir; üçüncü grup ise uygunluk yerine eksikliği ifade etmiştir. Bu üç grup içerisinde ikinci grup çoğunluğu oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmenleri, durumun farkında fakat gerekçelendirme konusunda yetersizdir. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda eksik olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulamakta oldukları programın yapısı hakkında yeterince farkındalık sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) hakkında bilgi eksikliği Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017)'in çalışmasının sonuçlarına da yansımıştır. Bu eksikliğin programdan değil de öğretmenlerden kaynaklanması yine öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir. Öğretmenlerin çoğuna göre temalar ve konularla ilgili açıklamalar yeterli düzeydedir.

Öğretmenlerin farkındalık konusunda bu eksikliği, yeni metin türleri ile ilgili görüşlerine de yansımıştır. Yenilenen programa çok katmanlı birçok metin türü (çizgi roman, sosyal medya mesajları, karikatür, e-posta, blog) dâhil edilmesine rağmen öğretmenlerin çoğu, bu metin türleri yokmuş gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Bunun sebebi olarak bu metin türlerinin teknoloji tabanlı olmasına rağmen ders kitabında görsel şekilde sunulması gösterilmiştir. Bu metin türlerinin öğretmenler için ders kitabındaki yazılı bir metinden fazla bir anlam içermediği görülmektedir. Diğer öğretmenlerden bazıları bu metin türlerinin teknolojik yönünü vurgulamakla bazıları da kısa bilgiler vermekle yetinmişlerdir dolayısıyla ayrıntılı ve doyurucu bilgi vermemişlerdir.

Genel olarak öğretmenlerin ders sürecinde çok katmanlı metin türlerini kullanıp kullanmadıkları ile ilgili herhangi bir bilgi vermemelerinin çeşitli sebepleri olabilir. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin yenilenen metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) yeni metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda materyal eksikliği bulunduğu düşünülmektedir. Bu eksiklikler yüzünden öğretmenler, yeni metin türlerini kendilerine sunulan akıllı tahta gibi teknolojik donanımlarla işleyememekte; ders kitabındaki metinleri teknolojiden yoksun ve geleneksel yollarla işlemektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin geleneksel bakış açısıyla öğretim sürecini yürütme konusunda eğilimli olmalarının da sonucudur; çünkü onların çoğuna göre metin türü denildiğinde akıllarına gelen hikâye, deneme, fıkra, destan gibi türlerdir. Solak ve Yaylı (2010) da çalışmasında Türkçe ders kitabında hep bu metin türlerinin öne çıktığını ifade etmiştir.

Öte yandan yenilenen bu metin türlerine karşı yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadığı anlaşılan öğretmenlerin çoğunun metin türlerini programın içeriğiyle ve temayla uyumlu bulması da öğretmenlerin algılarında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu tutarsızlığın sebebi olarak programın kendisi gösterilebilir çünkü program bütün hâlinde bakıldığında öğretmenler için bir anlam ifade ederken daha küçük birimlere inildikçe anlamlandırılmasının zorlaştığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu zorluklara rağmen çok katmanlı metin türlerini öğretim süreciyle ilişkilendirebiliyor olduklarını düşünmeleri, bir diğer tutarsız görüşü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çoğu için metinler, öğrencilerin seviyelerine uygun özellikte değil ve gereğinden fazla uzundur. Güneş (2013)'e göre öğrencilerin zihinsel gelişimleri metnin uzunluğuyla da yakından ilişkilidir. Bu yönüyle seçilen metinlerin programın içeriğinde yer alan metin özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır oysaki İşcan ve Cımbız (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırmanın bu sonucuyla örtüşmemektedir. Metinlere yönelik bu olumsuz bakış açısının aksine ders kitabının ve temaların öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Buna karşın etkinliklerin ise temayı yansıttığı fakat öğrenci seviyesine uygun olmadığı öğretmenlerin çoğu tarafından belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinden hareketle etkinlikler tasarlanırken ya çok düşük düzeyde ya da zorluk seviyesi çok yüksek düzeyde tutulmuştur.

Öğrenme ve öğretme durumları hakkında bulgulardan hareketle öğretmenlerin çoğunun yetersizlikler üzerine görüş sunduğu belirlenmiştir. Bu yetersizliklerin gerekçesi olarak öğrenci düzeyinden kaynaklanan eksiklikleri ve eğitim sisteminin puana dayalı olmasını göstermişlerdir. Eksiklikleri gidermek için veli ve akran desteği, ev ödevleri, teknolojiyle ilgilerini çekme, öğretmenin özel olarak ilgilenmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Zorbaz ve Habeş (2015) de çalışmasında ev ödevi, aile desteği ve öğretmenin ilgisinin Türkçe dersi başarısını arttırdığını ifade etmiş ve bu çalışmayı benzer yönlerden desteklemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) ise genellikle teknoloji tabanlı bir öğretim süreci sunması ve öğrencilerin ilgisini çekmesiyle öğrenmeye katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ve öğretme yaklaşımları açısından programın öğretmenin rehber; öğrencinin ise aktif konumda olduğu bir öğretim süreci sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte program içeriğinin dil bilgisi öğretimi dışında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Okulların ise çoğunlukla programın amaçlarına hizmet eden fiziksel özelliklere sahip olduğu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) sosyokültürel farklılıkları karşıladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bireysel becerilerinin de önemsendiği düşünülen programın günlük yaşam ile ilişkili olduğu öğretmenlerin çoğu tarafından ifade edilmiştir fakat bu görüşlerin, doğrudan bir ilişkiden çok dolaylı ya da günlük yaşamı destekleyen bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir. Bu anlamda programın okul içi ve okul dışı yaşamı tamamen bütünleştiren bir içerik sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ölçme ve değerlendirme açısından öğretmenlerin çoğuna göre süreç temelli bir özellik göstermektedir. Öte yandan sonuç odaklı olduğunu savunan öğretmenler ise azımsanmayacak sayıdadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) dersin amaçlarıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe dersi ve program amaçlarının uygunluğunu belirleyen ölçütler konusunda netlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her öğretmen kendi sınıf içi sürecinden hareketle uygunluğa dair gerekçe sunmuştur.

Programın öğrenme alanlarına yönelik bulgulara bakıldığında becerilerin net olmadığını düşünen öğretmenler dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarına dair belirsizlik alanyazında farklı çalışmaların (Aydın, 2017, Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017) sonuçlarında da vurgulanmıştır. En dikkate değer sorunların ise dinleme/izleme becerisi alanında yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle dinleme/izleme becerisinde gerek soyut olması gerekse ölçme ve değerlendirme açısından belirlenmesinin güç olmasından dolayı diğer beceri alanlarına göre daha fazla zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beceri alanlarına kazanım boyutunda bakıldığında, okuma kazanımlarının düzeye uygun olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu, etkinliklerin okuma kazanımlarını yansıttığı, kazanımların yeterli olduğu, açıklamalarla somutlaştırılması gerektiği,örnekler açısından tekrara düşüldüğü belirlenmiştir. Ersoy ve Kurga (2017)'nin çalışmasının sonucuyla örtüşmemektedir. Onlara göre okuma kazanımları, öğrencilerin düzeyine uygun değil ve kazanımların bazılarının uygulanabilirliği düşüktür.

Yazma kazanımlarının öğretim sürecine aktarılabilirlik açısından uygun olduğu, kazanım sayısı açısından yeterli olmadığı, düzeye uygun olduğu, farklı örnekler açısından yetersiz olduğu, kazanımların açıklamalar açısından yetersiz olduğu, metinlerin ve etkinliklerin yazma kazanımlarını yansıttığı, kazanımların gerçekleştirilebilir olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kazanımlarının düzeye uygun olduğu, kazanım açısından yeterli olduğu, öğretim sürecine aktarılabilir olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu, metinler ve etkinliklerin

kazanımları yansıttığı, farklı örneklerle gerek duyulduğu, açıklamalar açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak dinleme/izleme kazanımlarının en fazla problemin yaşandığı beceri alanı olduğu, öğretim sürecine aktarılabilir olduğu, kazanım açısından yeterli olduğu, düzeye uygun olduğu, farklı örneklerle sunulmaya ihtiyaç duyulduğu, etkinliklerin kazanımları yansıttığı, açıklama açısından yeterli olduğu, gerçekleştirilebilir olduğu, somut bir şekilde ölçülemediği belirlenmiştir.

Programın kazanımlarına yönelik bulgulardan hareketle öğretim sürecine aktarılma konusunda öğretmenlerin okuma ve yazma kazanımlarını öğretim süreciyle ilişkilendirmede daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma kazanımlarını ise öğretim sürecinde bir kazanım olarak değil de sıradan bir olay gibi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Öğretim süreciyle ilişkilendirme konusunda en fazla sorunu dinleme/izleme kazanımlarında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımları gerçekleştirilebilir durumu açısından okuma ve konuşma kazanımlarının daha gerçekleştirilebilir olduğu düşünülmektedir. Yazma kazanımları konusunda öğretmenlerin çoğunun, kazanımları gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Dinleme/izleme kazanımlarında ise öğretmenlerin verdikleri kısa cevaplardan hareketle çoğunlukla kazanımları gerçekleştiremedikleri söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) getirdiği yeniliklerden yeterlikler çerçevesine yönelik bulgulara bakıldığında, dersi teknolojiyle ilişkilendirme konusunda öğretmenlerin sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı için teknolojinin akıllı tahta ve EBA'dan öteye geçemediği, EBA sayesinde teknoloji kullanımı olan derslerde ilginin biraz daha arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin, Türkçe dersinde teknoloji kullanımını, fiziksel bir imkân olarak algıladıkları söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin EBA'ya verdiği önem Can ve Ünal (2018)'in çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmasını ortaokul öğrencileriyle gerçekleştiren Can ve Ünal (2018) EBA'nın Türkçe öğretim sürecine ilgi çekicilik ve verimlilik açısından katkıda bulunduğunu vurgulamıştır.

Öğretim sürecinin kültürel farkındalık becerisiyle ilişkisine yönelik bulgulardan hareketle programın Türk kültürü ve alt kültürel değerler konusunda yeterli içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Programın bu içeriğinin taşıyıcısı olarak metinlerin önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde değerler eğitimi konusuna önem verdiği görülen öğretmenlerin metinlerden yararlanarak bu eğitimleri gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun öğretim sürecinde karşılaştıkları eksikliklere ve kendilerinden kaynaklanan yetersizliklere rağmen programın getirdiği yenilikleri gerekli görmelerinin dikkate değer olduğu düşünülmektedir çünkü bazı öğretmenlerin görüşme esnasında çelişkili ifadeleri olmuştur. Bu durum programın öğretmenler tarafından da algılanan ve gerekli görülen yenilikler sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle de Aydın (2017)'in çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aydın (2017) da yeterliklerin programın geneli için kapsayıcı ve önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yenilenen programla birlikte eski programdan farklı olarak kılavuz kitapların yokluğuna ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri arasında kişi sayısı açısından önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göl (2017) kılavuz kitap uygulaması devam ederken Türkçe öğretmenlerinin kullanmama eğilimi içinde bulunduğunu belirttiği çalışmasının sonuçları bunu desteklemektedir. Kılavuz kitabın kaldırılmasının olumlu katkısının belli bir yönlendirmeye bağlı kalmadan sınıflar arasında bile farklılaşabilen bireysel becerilerin dikkate alınarak öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz görüşlerin ise genellikle kılavuz kitabın sağladığı öğretim sürecinin planlı gerçekleştirilmesinden yoksun kalınması olduğu söylenebilir. Alanyazında farklı



çalışmalarda (Arı, 2016; Bağcı Ayrancı, 2010) Türkçe öğretim sürecinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda uygulayıcılar için açıklamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dil bilgisi öğretiminin yenilenen programla birlikte daha az öne çıkan bir konuma getirilmesi durumunu, öğretmenlerin çoğunun gerekli gördüğü belirlenmiştir. Bu gerekliliğin sebebi ise dil bilgisi öğretiminin uzun zaman alması, öğrencilere ilgi çekici gelmemesi, temel dil becerilerinin önüne geçmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017) da dil bilgisinin yenilenen programla azaltılmasına yönelik öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Farklı olarak merkezi sınavları göz önünde bulunduran öğretmenlerin dil bilgisinin azaltılması konusunda olumsuz bir görüş sunduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin dil bilgisine yönelik bu olumlu bakış açısı görsel okuma ve görsel sununun çıkarılması ile ilgili görüşlerde de kendini göstermektedir.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) uygulanması ile birlikte öğretmenlerin farklı farklı konularda sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunlar; programın sosyoekonomik farklılıkları karşılamaması, okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda teşvik edici olmaması, EBA'ya ulaşımın sınırlı olması, metinlerin uzun olması, değerler eğitimi için ders saatinin az olması, gerçek yaşama daha yakın etkinliklerin eksikliği, kılavuz kitabın yokluğu, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı ders saatleri sunulmaması, öğretim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli donanımına sahip olmaması, konu çeşitliliğinin az olması, içeriğin seviyeye uygun olmaması, temel dil becerilerinin net bir şekilde birbirinden ayrılmamasıdır.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) ve öğretim sürecine dair öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; öğretmenler öğrenme alanlarına uygun metinler seçilmesini, metinlerin öğrenci düzeyinin üzerinde yazılmayıp soyut kavramlar içermemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sebebi ise öğrencilerin soyut işlem dönemine henüz geçmemiş olması olabilir. Etkinliklerle ilgili ise her metin için benzer etkinlikler yerine farklı türde hazırlanması gerektiğini önermişlerdir. Öğrencilerin yaşları gereği farklılıkların derse dikkatlerini daha çok çekebileceği için olduğu düşünülmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeye ilgisi ise sınav odaklı bir sistem içinde olduğundan her hafta öğrencinin edinmesi gereken kazanım sayısının çok fazla olduğunu ve bunun sınav sistemiyle uyumlu bir şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları yönünde ise her çocuğun eşit şartlara sahip olmadığını bu yüzden de bölgelere ve koşullara göre ayrı ayrı programlar hazırlanması gerektiğini önermişlerdir. Bu önerinin ise öğrencilere daha uygun bir eğitim verilebilmesi için sunulduğu düşünülmektedir. Eğitimin sadece okul binasıyla sınırlı olmaması gerektiğini okul dışı ortamlarda da derslerin yapılabilir olmasını belirtmişler.

Genel olarak ise programa dair bilgi eksikliklerinin olduğu yapılan her güncellemeyi takip etmedikleri ve bu yüzden kendilerine bildirilip sonrasında hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiğine dair öneriler sunmuşlardır. Bunun sebebi ise değişiklikler karşısındaki bilgi eksiklikleri olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak öğretmen görüşleri ve ders gözlemlerindeki notlardan oluşan araştırma günlüğü çerçevesinde bakıldığında öne çıkan noktalar şu şekildedir:

- ✓ Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşleri, programın uygun olduğu konusunda yoğunlaşmakla birlikte bu uygunluk gerekçelendirilmemektedir. Bu

durumun öğretmenlerin alan ve uygulanmakta olan programın yapısı hakkında bilgi eksikliklerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- ✓ Yenilenen programda çok katmanlı metin türleri yer almasına rağmen bu metin türlerinin birçok öğretmen tarafından aktif bir biçimde kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerinin yenilenen metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz olması, okullarda materyal eksikliklerinin bulunması veya öğretmenlerin geleneksel bakış açısına sahip olmasının bu durumun belirleyicileri olduğu söylenebilir.
- ✓ Öğretmenler programın günlük yaşam ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler bu ilişkinin dolaylı olduğunu düşünmektedir.
- ✓ Öğretmenler programın, dersin amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünmektedir ancak bu uygunluğu belirleyen ölçütler farklılık göstermektedir.
- ✓ Öğretmenler dinleme/izleme becerisi ile ilgili daha fazla zorluk yaşandığını belirtmiştir. Bu beceride ölçme ve değerlendirme yapmanın güç olması bu zorluğun sebepleri arasında gösterilmiştir.
- ✓ Öğretmenlerin, okuma ve yazma kazanımlarını öğretim süreciyle ilişkilendirmede daha etkin oldukları, konuşma kazanımlarını ise öğretim sürecinde bir kazanım olarak değil de sıradan bir olay gibi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin dersi teknolojiyle bağdaştırma konusunda sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Kılavuz kitapların olmayışına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlere göre, ders sürecini belirli bir yönlendirmeye bağlı kalmadan ve bireysel özellikleri daha fazla dikkate alarak yürütmek olumlu bir katkıdır. Ancak kılavuz kitabın sağladığı planlı ilerlemeden yoksun kalılabilmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar; sosyoekonomik farklılıkları karşılamaması, okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda teşvik edici olmaması, EBA'ya ulaşımın sınırlı olması, metinlerin uzun olması, değerler eğitimi için ders saatinin az olması, gerçek yaşama daha yakın etkinliklerin eksikliği, kılavuz kitabın yokluğu, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı ders saatleri sunulmaması, öğretim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli donanıma sahip olmaması, konu çeşitliliğinin az olması, içeriğin seviyeye uygun olmaması, temel dil becerilerinin net bir şekilde birbirinden ayrılmasıdır.
- ✓ Öğretmenler öğrenme alanlarına uygun metinler seçilmesi ve kazanım sayısının sınav sistemiyle uyumlu bir şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını bu yüzden de bölgelere ve koşullara göre ayrı ayrı programlar hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Yeniliklerin ise önce kendilerine bildirilmesi, sonrasında ise bu konularda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

## Öneriler

Bu kısımda bulgularından hareketle öneriler sunulmuştur. İleriye dönük araştırma önerilerine ve uygulamaya dönük araştırma önerilerine yer verilmiştir.

### İleriye dönük araştırmalara ilişkin öneriler:

Programa dair daha derinlemesine bilgiler edinilmesi ve sorunlu noktaların tespitinin ve çözümünün kolaylaşması için okuma öğrenme alanı ve sorunları üzerine, yazma öğrenme alanı ve sorunları üzerine, dinleme/izleme öğrenme alanı ve sorunları üzerine, konuşma öğrenme alanı ve sorunları üzerine ayrıca çalışılabilir.

### Uygulamaya dönük öneriler:

Öğretmenlerin alan bilgisi yönündeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca planlanan hizmet içi eğitimler özel alana yönelik olarak düzenlenebilir. Öğretmenlerin uygulamada yaşadığı sorunların öğretmenlerin akademik altyapısının güçlendirilmesiyle giderilebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminde iki farklı kurum gibi çalışan üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığımıza bağlı olan okullar arasında iş birliği artırılabilir. Bu iş birliğinin sonucu olarak araştırmada da belirlenen sorunlardan hareketle üniversitelerin ilgili birimleri tarafından eylem planları geliştirilebilir. Bu eylem planlarının uygulanmasıyla okullar ve üniversiteler arası iş birliği artırılabilir. Üniversitelerdeki araştırmacılar belirlenen programın işleyişine yönelik sorunları temel alan durumlardan hareketle çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu sayede Millî Eğitim Bakanlığımıza bağlı okullarda yaşanan sorunlara yönelik doğrudan çözümleyici akademik bir altyapı oluşturulabilir. Öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler eğitimi bulgulara göre okulla sınırlı kaldığında tam olarak kazandırılmamaktadır. Bu yüzden veliler de okul dışında daha aktif bir hâle getirilebilir ve onlar için de bu konuda eğitimler düzenlenebilir. Öğretmen görüşlerinden hareketle öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkların öğretim sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sorunun bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim sürecini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Bunun için de farklılıkları dikkate alan etkinlikler ve metinler hazırlanabilir. Tema ve metinlerde yer alan etkinlik soruları sınavlardakine benzer hazırlanarak sınavlarla öğretim süreci bütünleştirilebilir.

## Kaynakça

- Alkan, M. (2009). *Türkçe derslerinde (1-5. sınıflar) metin işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 235-253.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (28), 41-66.
- Bağcı Ayrancı, B. (2010). *İlköğretim Türkçe dersi 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabının Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi alanı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5 (7), 119-130.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Can, E. ve Ünal, F. T. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3 (1), 61-68.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA.
- Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Erdem, A. (2007). *2005 ilköğretim Türkçe Programı'nın önceki program ve İrlanda'nın ana dili öğretim programı ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 8 (3), 88-100.
- Göl, Ö. (2017). Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak İli örneği). *Social Sciences Research Journal*, 6 (4), 59-69
- İşcan, A. ve Cımbız A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 250- 272.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1 (2), 27-35.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles M. & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition.). CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine.18.04.2108 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, M. L., Albon, S. P., & Hubball, H. (2015). Case study methodology: Flexibility, rigour, and ethical considerations for the scholarship of teaching and learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (3), 1-6.
- Rose, R., & Shevlin, M. (2016). The development of case studies as a method within a longitudinal study of special educational needs provision in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (2), 113-121.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research: Perspective in practice*. London: Sage.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tuzlukaya, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümlene ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2017). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- TYÇ. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. 20.05.2018 tarihinde <https://www.myk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 135-154.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1737-1756.

## Extended abstract

### Introduction

The aim of this study is to explore the opinions of teachers about teaching process of Turkish Language Curriculum that was renewed by Ministry of National Education. To achieve this purpose, Turkish Language Curriculum (2018) was examined in the process of teaching. This study employed case study design, which is one of the approaches of qualitative research methods was used. In this study the case is the process of 5th grade Turkish Language Course based on teacher experiences. The study was conducted in accordance with embedded single case design. The reason for selecting this design was that the study had only one purpose.

### Method

The sample of the research was selected according to previous year's high school entrance exam performances of secondary schools. Based on the exam performance, 20 schools that show low, average, and high level of success were selected according to Antalya Provincial Directorate of National

Education. 20 teachers were included in the study. In the process of data collection, some of the data were collected from teachers through interviews. Among the 20 schools, three schools which have low, average and high level of performance were selected. In these three schools, Turkish lessons were observed.

The data were analysed through content analysis technique in order to make detailed analysis. In the light of the data obtained from Turkish Language Curriculum (2018) and the process of teaching were analysed in terms of structural features, learning areas, learning outcomes, innovations, and the problems encountered. Finally, the advices of teachers on Turkish Language Curriculum and learning process were obtained.

## **Result and discussion**

Within the framework of teacher opinions and the research diaries of observations, the findings of this study indicated that in the curriculum themes and the subjects are appropriate and not appropriate, materials and tools are appropriate, some of the activities are not appropriate to students' level while the others are appropriate for the students' level, in terms of grammar students' preparedness is neglected, and the addition of new genre of text is positive. Learning areas are presented clearly in the curriculum. In terms of outcomes in the curriculum, they need to be supported by concrete examples. The findings showed that the number of the writing outcomes is limited and different examples are needed in the different learning areas. Moreover, it is hard to measure listening learning area.

The reforms in the curriculum are evaluated positively, the addition of 21st century skills are considered as positive; however, they are not sufficiently related to lessons. Guidebooks are evaluated as both negative and positive. In terms of the problems of the curriculum, they do not meet the socio-cultural diversity and do not respond individual needs. Furthermore, the curriculum lack gaining reading habits to students, give them language pleasure, fail to transfer values education, lack number of activities in line with daily life. The findings also revealed that schools have physical shortcomings, teachers fail to implement lessons according to the curriculum, and the content of the curriculum is sometimes a higher level than students' level.

Lastly, suggestions of teachers about Turkish Language Curriculum and process of teaching are as follow: activities and texts should be more related to real life, the necessity of gamification of lessons, multimodal texts and technology should be more present learning environments should be enriched, and there should be more robust and easy ways of measurement and evaluation.

## 7-Türkçe öğretmenleri adaylarının salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde Türkçe dersi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar<sup>1</sup>

Ali KIRCI<sup>2</sup>

**APA:** Kırıcı, A. (2022). Türkçe öğretmenleri adaylarının salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde Türkçe dersi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 125-142. DOI: 10.29000/rumelide.1073857.

### Öz

Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını turizmde sanayiye, hizmet sektöründen eğitime kadar insan faaliyetlerinin ciddi anlamda etkilenmesine neden olmuş; faaliyet alanlarında birtakım düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Toplum sağlığını tehdit eden salgın nedeniyle yüz yüze eğitim uygulamalarına ara verilmiş, uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Eğitim kurumlarının tüm kademelerinin hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş sağlaması beraberinde birtakım sorunları getirmiştir. Bu sorunları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada Türkçe derslerinde yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Süreci daha iyi anlayabilmek için ise araştırmanın çalışma grubu sınıf içerisinde hem gözlemci hem de eğitimci rolünü üstlenen 22 Türkçe öğretmen adayından oluşturulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış; veri toplama aracı olarak ise Türkçe dersindeki sorunlara yönelik verileri detaylı olarak elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılmış olan öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda sanal sınıf ortamından, öğretmenlerden, öğrencilerden, öğretmen adaylarından ve materyallerden kaynaklanan birçok sorunun olduğu görülürken temel dil becerileri ve dil bilgisi öğretimi sürecinde de birçok sorunun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirttiği sorunlar incelendiğinde ise sanal sınıflarda yönetim sorunları, platform kaynaklı sorunlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital beceri yetersizliği, öğrencilerin yaşadıkları motivasyon kaybı, derslerde etkileşim eksikliği ve ders sürelerinin yetersizliği gibi birçok sorunun ön plana çıktığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Uzaktan eğitim, okul deneyimi, Türkçe öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, sorunlar

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü, 28-30 Mayıs 2021'de düzenlenen Uluslararası Ankara Kongresi'nde "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Salgın Dönemindeki Uzaktan Eğitim Uygulamaları Sürecinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı başlık altında sözlü bildiri olarak sunuldu.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Artvin, Türkiye), alikirci@artvin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7733-1890 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.01.2022-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073857]

## The problems faced by Turkish teacher candidates during the distance education practices in the epidemic period, the school experience of the Turkish lesson and the problems they encountered in the teaching practice

### Abstract

The Covid-19 epidemic, which affected the world, has seriously affected human activities from tourism to industry, from the service sector to education; It has made some regulations compulsory in its fields of activity. Due to the epidemic that threatens public health, face-to-face education practices have been suspended and distance education has been transitioned. The rapid transition of all levels of educational institutions to distance education has brought with it some problems. In this research, which was carried out to determine these problems, the problems experienced in Turkish lessons were tried to be determined. In order to better understand the process, the study group of the research was composed of 22 Turkish teacher candidates who assumed the role of both an observer and an educator in the classroom. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research; As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researcher was used in order to obtain detailed data on the problems in the Turkish lesson. With this form, the opinions of teacher candidates who participated in school experience and teaching practice about the problems experienced in Turkish lessons were taken. The collected data were analyzed and reported using the content analysis method. As a result of the research, it has been determined that there are many problems arising from the virtual classroom environment, teachers, students, teacher candidates and materials, while many problems arise in the process of teaching basic language skills and grammar. When the problems stated by the pre-service teachers were examined, it was seen that many problems such as management problems in virtual classrooms, platform-related problems, lack of digital skills of teachers and teacher candidates, loss of motivation experienced by students, lack of interaction in lessons and insufficient course durations came to the fore.

**Keywords:** Distance education, school experience, Turkish teacher candidates, teaching practice, problems

### Giriş

Sürekli değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte geleneksel öğretim uygulamaları yerini teknoloji tabanlı öğretim uygulamalarına bırakmaya başlamıştır. 21. yüzyılın başından itibaren teknolojiye uyum sağlama açısından oldukça önemli bir yol kat eden eğitim faaliyetleri (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Fırat, 2016), 2019 yılında yaşanan salgın sebebiyle dijital ortamların bir parçası hâline gelmiş, toplum sağlığını korumak için birçok ülke yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Türkiye’de de 18 Mart 2020 tarihli basın açıklamasıyla salgın sürecinde alınması ön görülen tedbirler kapsamında uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitime geçiş kararının ardından eğitim kurumları sürecin hızlı bir şekilde yapılandırılması için çalışmalarına başlamıştır. Öğrencilerin eğitim hakkından yararlanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ilk olarak TRT EBA kanalı üzerinden ders videoları paylaşmış, ilerleyen süreçte eşzamanlı olarak sanal sınıflarda derslerin gerçekleştirilmesi için gerekli çalışmaları tamamlamıştır. Yüksek Öğretimde ise uzaktan eğitimin verimini artırmak için Uzaktan Eğitim Platformu (UZEP) ve Uzaktan Eğitim Kapısı gibi platformlar kullanılmaya başlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılına kadar Yüksek Öğretim Kurumlarında işlenen dersler tamamen uzaktan yürütülmüş, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ise zaman zaman yüz yüze eğitime geçiş denemeleri yapılmasına rağmen dersler çoğunlukla uzaktan



eğitim yoluyla işlenmiştir (MEB, 2021; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021). Bu süreçte eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri de sanal sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde edindikleri bilgi ve becerileri hizmet öncesinde işlevsel olarak yapılandırmalarına, deneyim kazanmalarına ve kendilerini geliştirmelerine imkân tanıyan uygulamalı bir derstir (YÖK, 1998). Öğretmen adaylarının meslek hayatına donanımlı bir şekilde hazırlanmasına hizmet eden bu uygulama; adayların genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesini sağlar (MEB, 2020b). Öğretmen adaylarının üniversite eğitim hayatında öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaları için zemin hazırlayan öğretmenlik uygulaması dersleri, aynı zamanda gözlem yapmaya da fırsat sunar. Öğretmen adayları gözlem yoluyla öğretmenlik mesleğiyle ilgili eksiklikler, teorik bilgilerin yeterlilikleri ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olacağı gibi öğrenme ortamlarındaki sorunların belirlenmesi konusunda da bakış açısı kazanırlar. Bu nedenle aynı sınıfta hem eğitimci hem de gözlemci rolünü üstlenen öğretmen adaylarının süreç hakkındaki görüşleri, eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yapılandırılması için önemli veriler sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada öğrenme ortamı sorunlarını belirlemek amacıyla öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulduğu görülmektedir (Kale, 2011; Kırksekiz, Uysal, İşbulan, Akgün, Kıyıcı ve Horzum, 2015).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamları; eğitimin verimini artırmak için çağın koşulları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, öğretim yaklaşımları gibi birçok unsur dikkate alınarak yapılandırılır. Çağdaş yaklaşımlar da eğitim uygulamaları planlanırken öğrenci odaklı bir tutum sergilemeyi ön görür (Demirel, 2005). Değişen koşullar dikkate alınarak yapılandırılan öğrenme ortamlarının sürekli olarak zenginleştirilme ihtiyacı, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesi için gereklidir. Bu sebeple alanyazında ana dili olarak Türkçe öğretimi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi gibi birçok konuda eğitim öğretim uygulamalarını iyileştirmek için süreçte yaşanan sorunları belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar vardır (Arslan, 2017; Erdoğan ve Gök, 2009; Korkmaz, 2018).

Erdoğan ve Gök'ün (2009) Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada Türkçe derslerinde zaman konusunda yaşanan sorunlar, sınıf yönetimi sorunları, öğretmen adaylarının deneyim yetersizlikleri, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve fiziki imkânların yetersizliği gibi birçok soruna dikkat çektiği görülmektedir. Babayigit ise (2017) ilköğretim birinci sınıf Türkçe öğretimi dersindeki sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları beş tema altında toplamıştır. Bu sorunlar; okul ve sınıfın fiziksel yapısının yetersiz olması, velilerin öğrencilere karşı yeterli ilgiyi göstermemesi, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, öğrenci yaşından kaynaklanan sorunlar ve velilerin öğrencilerde yanlış öğrenme yaşantıları oluşturmalarıdır. Yüz yüze eğitim uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen araştırmaların ilgili alan yazına önemli katkı sağladığı bir gerçektir ancak değişen yaşam koşulları sonucunda bir yıldan uzun bir süre boyunca uzaktan eğitim faaliyetlerinin deneyimlenmiş olması ve teknoloji temelli eğitim anlayışının giderek kabul görmesi, günümüz koşullarındaki Türkçe öğretimindeki sorunlar üzerine çıkarımda bulunma ihtimalini zayıflatmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte eğitim uygulamalarının her geçen gün zenginleştirildiği düşünüldüğünde salgın sürecinde deneyimlenen uzaktan eğitim uygulamalarının gelecek eğitim planlamalarında önemli bir yerinin olacağı söylenebilir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecindeki Türkçe derslerinde yaşanan sorunların hem gözlemci hem de eğitimci olarak sınıf içerisinde

bulunan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurarak tespit edilmesinin eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma modelleri arasında sıklıkla tercih edilen durum çalışması araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin farklı bakış açılarını kayda geçmeyi, herhangi bir probleme ait çeşitli faktörleri saptamayı ve genel bir tablo oluşturmayı içerir (Creswell, 2021). En yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan durum çalışması deseni, insanların çevrelerinde olup bitenleri nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir. Yin'e (2003) göre durum çalışması, araştırmacının değişkenleri kontrol etmediği güncel bir durumu neden ve nasıl sorularını kullanarak araştırmasıdır. Mevcut durumun detaylı bir şekilde anlaşılması için tercih edilen bu desen bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle uzaktan eğitim sürecindeki Türkçe dersi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Güncel durumun içerisinde hem gözlemci hem de eğitmen rolünü üstlenen öğretmen adaylarının bir yıl boyunca katıldıkları derslere yönelik görüşleri ortaya konulmuştur.

### Çalışma grubu

Çalışma grubu oluşturulma sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve erişilmesi kolay olan örneklemlerin tercih edildiği bu yöntem (Yıldırım ve Şimşek, 2018) verilerin toplanmasında kolaylık sağlamaktadır. Araştırmanın çalışma gurubunu Karadeniz bölgesindeki bir üniversitede 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıf Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri Türkçe öğretmenliği müfredatında 4. sınıfta yer aldığı için ilgili üniversitede öğrenim gören 22 Türkçe öğretmeni adayı çalışmaya dâhil edilmiştir.

### Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan verilerin toplanma sürecinde görüşme tekniği tercih edilmiştir. İncelenen durum hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşmak için tercih edilen görüşme tekniği, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak uygulanmıştır. Formun oluşturulma sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş, benzer araştırmalarda kullanılan formlar derlenmiş ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen bilgiler dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve oluşturulan form alan uzmanlarına sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak yapılandırılan form Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemek amacıyla araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorular şunlardır:

Uzaktan eğitim sürecinde uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf ortamından (sanal sınıf) kaynaklanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyalden kaynaklanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Uzaktan eğitim sürecinde temel dil becerileri etkinlikleri ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Uygulama dersleri sürecinde öğretmen adaylarından kaynaklanan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Diğer sorunlara yönelik tespitleriniz nelerdir? Açıklayınız.

### Veri toplama süreci

Yarı yapılandırılmış görüşme formları Google Classroom üzerinden oluşturulan bağlantı aracılığıyla öğretmen adayları ile paylaşılmış, öğretmen adaylarına gözlemledikleri sorunları daha ayrıntılı olarak ifade edebilmeleri için süre verilmiştir. Bir haftalık sürenin sonunda oluşturulan bağlantı kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri toplanmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Genellikle yazılı belge, günlük veya görüşme metinleri gibi dokümanların çözümlenmesinde kullanılan içerik analizi (Patton, 2020), eğitim araştırmalarında ayrıntılı analiz amacıyla tercih edilmektedir. “İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için ise öğretmen adaylarının görüşleri iki farklı alan uzmanı tarafından kodlanmış, araştırmacıların kodlamaları arasındaki güvenilirlik kat sayısı %95 olarak tespit edilmiştir. Kodlamalardaki farklılıklar tekrardan gözden geçirilerek ortak bir karara varılması sağlanmış, ulaşılan veriler frekans ve yüzdelerle değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliğini artırmak için öğretmen adaylarının görüşleri (ÖA<sub>x</sub>) doğrudan alıntılanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablo açıklamalarında ilgili sorunlara dair görüş bildiren öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1** Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim platformundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

| Temalar   | Katılımcılar   | f  | %  |
|---|--|----|----|
| İletişimin sağlıklı biçimde gerçekleşmemesi                             | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>10</sub> ,<br>ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>16</sub> ,<br>ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>21</sub> , ÖA <sub>22</sub> | 14 | 25 |
| Çevrim içi olması nedeniyle sınıf kontrolünün sağlanamaması             | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>9</sub> ,<br>ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>16</sub> ,<br>ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>18</sub> ,                   | 13 | 23 |
| Kullanılan platformların yeterince geliştirilmemiş olması               | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>14</sub> ,<br>ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>20</sub> , ÖA <sub>22</sub>   | 11 | 20 |
| Uzaktan eğitim platformunda yapılan derslerin süresinin yetersiz olması | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>16</sub> ,<br>ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>22</sub> ,  | 7  | 12 |

The problems faced by Turkish teacher candidates during the distance education practices in the epidemic period, the school experience of the Turkish lesson and the problems they encountered in the teaching practice / A. Kırıcı (pp. 125-142)

|  |  |    |     |
|--|--|----|-----|
| Derslerin ev ortamında işlenmesinden kaynaklı olarak dış etkenlerden olumsuz etkilenmesi | ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>7</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>17</sub> ,<br>ÖA <sub>19</sub> , | 6  | 11  |
| Somut sınıf ortamı olmaması nedeniyle öğrencilerin dersi ciddiye almaması                | ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>19</sub> ,   | 3  | 5   |
| Sanal sınıf yapısının bazı konu ve etkinliklere elverişli olmaması                       | ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>18</sub>   | 2  | 4   |
|  | Toplam   | 56 | 100 |

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde katıldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki uzaktan eğitim platformu (Zoom) ile ilgili gözlemlerine ilişkin görüşlerine tablo 1’de yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının %25’i somut ortam olmamasından kaynaklı olarak iletişim sorunları olduğunu, %23’ü çevrim içi olması sebebiyle sınıf kontrolünün sağlanamadığını, %20’si platformun yeterince geliştirilmediğini, %12’si ders sürelerinin yetersiz olduğunu, %11’i ev ortamından kaynaklanan sorunlar çıktığını, %5’i öğrencilerin dersi ciddiye almadığını, %4’ü ise sınıf yapısının bazı konu ve etkinliklere uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Genel olarak hazırlıklı bir eğitim planı değildi bu yüzden eksiklerini çok yaşadık. ...uzaktan eğitimde kullanılan platformlar herhangi bir pilot uygulaması olmadan kullanıma sunuldu. Eksik giderme aşaması çok uzun sürdü ve hala devam etmekte. Ülke olarak uzaktan eğitim sürecine hazır olmadan bu yönteme zorunlu olarak geçtik ve bunun tamamen düzgün hale gelmesi kısa sürede imkânsız gibi görünüyor (ÖA<sub>16</sub>).”*

*“Belki biraz basit görünen ancak en büyük problemlerden biri olan bir problem; öğretmenin, sorduğu sorulara cevap vermek isteyen öğrencileri görememesi ve belki de söz hakkı almak isteyen bir öğrenciyi görmedi diye öğretmenine ya da derse küsen öğrencilerin oluşması. Bu, öğrencinin kendini değersiz hissetmesine neden olabilir. Katıldığım derslerin neredeyse hepsinde bu duruma şahit oldum (ÖA<sub>2</sub>).”*

*“Öğrenciler sanal sınıfta kameralarını ya da seslerini açmıyor. Kamera ya da seslerini açmamları iletişimi çok etkiliyor. Sanki karşında kimse yokmuş gibi bir his uyandırıyor (ÖA<sub>12</sub>).”*

**Tablo 2** Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

| Temalar  | Katılımcılar   | f  | %   |
|--|--|----|-----|
| Derse karşı gereken ilginin gösterilmemesi                                   | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>7</sub> , ÖA <sub>8</sub> ,<br>ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>17</sub> ,<br>ÖA <sub>21</sub> , ÖA <sub>22</sub> | 13 | 33  |
| Öğretim teknoloji ve materyalleri konusunda dijital becerilerin yetersizliği | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>7</sub> ,<br>ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>17</sub> ,  | 9  | 23  |
| Sınıf yönetiminin sağlanamaması  | ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub>   | 6  | 16  |
| Sosyal yaşam ve iş hayatı arasındaki dengenin kurulmaması                    | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>21</sub>   | 6  | 15  |
| Geleneksel öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin kullanılması            | ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>20</sub>   | 5  | 13  |
|  | Toplam   | 39 | 100 |

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde %33’ü öğretmenlerin gerekli ilgiyi göstermediklerini, %23’ü öğretim teknolojileri ve dijital materyal kullanımını konusunda öğretmenlerin sorun yaşadıklarını, %13’i ise öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemi ve materyali kullandığını ifade etmiştir. Dijital beceri yeterliliğinin istenilen düzeyde olamamasının diğer iki sorunu da ortaya çıkardığı söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının %16’sı sınıf yönetimi konusunda yaşanan sorunlara, %15’i ise sosyal yaşam ve iş hayatındaki dengenin kurulamadığına dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri

ayrıntılı olarak incelendiğinde ise tüm bu sorunların ana sebeplerinden birisinin dijital beceri yetersizliği olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Uzaktan eğitim sürecinde uygulama öğretmeninden kaynaklanan başlıca sorunun “ilgisizlik” olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerle doğrudan temasa geçilmediği aynı zamanda verilen ödevleri, yapılan etkinlikleri ya da olası herhangi bir araştırmayı öğretmen doğrudan kontrol edemediği için öğretmende, öğrenciye karşı bir ilgisizliğin oluştuğunu düşünüyorum (ÖA<sub>2</sub>).”*

*“Birçok öğretmenin ise teknolojik aletleri kullanma konusunda ve “Teknoloji Çağı”na ayak uydurmalarında zorlandıklarını görüyorum. Bu durum da bir süre sonra öğretmenlerin kendilerini teknolojiyi kullanma açısından yetersiz görmelerine ve bu konuda kendilerini eksik hissetmelerine neden olmaktadır. Hatta bu durum, teknolojik açıdan yetersiz olan öğretmenlerin sınıfı otoritesini ve öğrencinin gözündeki değeri zedelemektedir (ÖA<sub>6</sub>).”*

*“Birinci dönem dersi beraber işlediğimiz uygulama hocamızın sanal sınıfta dersin hâkimiyetini çok çabuk kaybedebiliyordu (ÖA<sub>15</sub>).”*

**Tablo 3** Öğretmen adaylarının öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

| Temalar  | Katılımcılar   | f  | %   |
|--|--|----|-----|
| Motivasyon kaybı ve derse karşı ilgisiz tutum sergileme                    | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>19</sub> , ÖA <sub>20</sub> , ÖA <sub>21</sub> , ÖA <sub>22</sub> | 21 | 39  |
| Öğrencilerin sosyo-ekonomik farklılıkları nedeniyle ders veriminin düşmesi | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>7</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>19</sub>  | 12 | 23  |
| Teknolojik sorunların bahane edilmesi                                      | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>19</sub> , ÖA <sub>22</sub>  | 8  | 16  |
| Uzaktan eğitim süreci ile ilgili uyum sorunu                               | ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>18</sub>  | 7  | 14  |
| Ders geçme kaygısının olmaması nedeniyle eğitimden uzaklaşma               | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>17</sub>   | 2  | 4   |
| Dersi sabote etme  | ÖA <sub>20</sub> , ÖA <sub>22</sub>  | 2  | 4   |
|  | Toplam   | 52 | 100 |

Uzaktan eğitim sürecindeki Türkçe derslerinde öğrenciden kaynaklı sorunlar hakkında öğretmen adaylarının biri hariç tümü öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını ve derslere karşı gereken ilgiyi göstermediklerini belirtmişlerdir. Tüm temalar arasında öğretmen adaylarının en yüksek oranda fikir birliğine vardıkları görüşün motivasyon ve ilgi olması uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin durumu hakkında fikir sahibi olunması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin %23’ü öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkların ders ortamına olumsuz yansıdığını, %16’sı öğrencilerin ders esnasında teknolojik sorunları bahane ederek iş yükünden kaçma eğiliminde olduğunu, %14’ü uyum sürecinde birtakım sorunlar yaşadıklarını, %4’ü öğrencilerin dersi geçme kaygısı yaşamadıklarını, %4’ü ise öğrencilerin dersi sabote ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Öğrenciler siz söz hakkı vermediğiniz sürece söz hakkı almak istemiyorlar. Bazı öğrencilerin derse katılımları çok düşük (ÖA<sub>19</sub>).”*

*“Bir başka sorunlardan biri de etkinlikler yapıldığı esnada cevap vermesi için seçilen öğrenciye ismiyle seslenildiği halde cevap vermiyordu veya o esnada mikrofonları bozulmuş oluyordu (ÖA<sub>22</sub>).”*

*“Öğrencilerin telefonda dersleri yeterli şekilde takip etmemeleri dersi pek fazla ciddiye almak istememeleri çünkü her halükarda dersten geçeceklerini düşündükleri için bu durum derse katılımda azlığı etkilemektedir (ÖA<sub>17</sub>).”*

**Tablo 4** Öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

| Temalar  | Katılımcılar  | f  | %   |
|--|---|----|-----|
| Deneyim yetersizliği nedeniyle ders veriminin düşmesi                        | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>12</sub> ,<br>ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>19</sub> | 11 | 42  |
| Sosyal yaşamdan kaynaklı olarak dersleri olumsuz etkileme                    | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>14</sub> ,<br>ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>20</sub>  | 8  | 31  |
| Öğretim teknoloji ve materyalleri konusunda dijital becerilerin yetersizliği | ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>19</sub> ,<br>ÖA <sub>21</sub>  | 7  | 27  |
|  | Toplam  | 26 | 100 |

Uzaktan eğitim sürecindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde diğer temalardan daha az görüşün yer aldığı görülmektedir. Üç farklı görüş bildiren öğretmen adaylarının %42'si deneyim sahibi olmadıklarını, %31'i sosyal yaşamlarından kaynaklı olarak sanal sınıf ortamında yapılan derslerin olumsuz etkilendiğini, %27'si ise öğretim teknolojisi ve dijital materyalleri kullanma konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Temada yer alan sorunların diğer temalara göre daha az olmasının öğretmen adaylarının öz eleştiri yapabilme becerileri hakkında birtakım ipuçları sunduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi konularını anlatmaya çekimser kalıyorum. Bir hata yaparım ya da bir öğrenci bir soru sorar ve ben yanlış yanıtlarım diye çekiniyorum. En önemli sorun ise nasıl anlatacağımı bilmiyorum. O yüzden öğrencilere bunu daha önce duydunuz mu diye soruyorum ya da uygulama öğretmeninden yardım istiyorum (ÖA<sub>8</sub>).”*

*“Uygulama derslerinde karşılaştığım en büyük problem ev oldu. Evde çalışma ortamının olmaması ve kalabalık bir aileye sahip olmam derslere katılmamı epey zorlaştırdı. Evdeyken kaçırdığım bir dersi telafi etmeye vaktimin olmaması dersten kopmama ve takip edemememe sebep oldu maalesef (ÖA<sub>2</sub>).”*

*“Uygulama dersleri sırasında benden kaynaklanan en büyük sıkıntı oturumu alamamam ve ekranı istediğim şekilde kontrol altına alamamam oldu (ÖA<sub>19</sub>).”*

**Tablo 5** Öğretmen adaylarının materyal kullanımı sorunlarına ilişkin görüşleri

| Temalar  | Katılımcılar   | f  | %   |
|--|--|----|-----|
| Materyal kullanımında kullanılan donanım ve yazılımların sorun yaratması | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>7</sub> ,<br>ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>22</sub>  | 9  | 26  |
| Uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımının sınırlı olması            | ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>13</sub> ,<br>ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>20</sub> , ÖA <sub>21</sub> | 9  | 26  |
| Uzaktan eğitime uygun yeterli materyalin bulunmaması                     | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>19</sub> ,<br>ÖA <sub>20</sub>                                   | 7  | 21  |
| Mevcut uzaktan eğitim materyallerin gereken nitelikte olmaması           | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>19</sub> ,   | 5  | 15  |
| Ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecine uyarlanmış olmaması            | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>20</sub>  | 4  | 12  |
|  | Toplam   | 34 | 100 |

Türkçe öğretmeni adaylarının %26'sı materyal için kullanılan donanım ve yazılımların süreci zorlaştırdığını, %26'sı uzaktan eğitimin materyal kullanımını kısıtlandığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan donanımların materyal konusunda birtakım sorunlar oluşturması altyapı ihtiyacını ortaya çıkardığı söylenebilir. Aynı temadaki öğretmen adaylarının %21'i uzaktan eğitim sırasında Türkçe dersi için yeterli materyal olmadığını, %15'i nitelikli materyal bulma konusunda sorun

yaşadığını, %12'si ise ders kitaplarının yüz yüze eğitim için oluşturulmuş olmasının süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Karşılaştığım sorunların başında video izleme sürecinde internetten ya da EBA'nın yoğunluğunda kaynaklı 3 dakikalık videoyu 10 dakikada izlemektir (ÖA<sub>5</sub>).”*

*“Uzaktan eğitim sürecinde biz istediğimiz materyalleri kullanamıyoruz (ÖA<sub>8</sub>).”*

*“Uzaktan eğitime geçiş kademeli olarak değil de bir anda olduğundan dolayı sanıyorum, uzaktan eğitime uygun materyaller sağlanmadığından öğrencilere somut materyaller verme konusunda eksik kalıyoruz (ÖA<sub>16</sub>).”*

**Tablo 6** Öğretmen adaylarının temel dil becerileri öğretimi sorunlarına ilişkin görüşleri

| Temalar  | Katılımcılar   | f  | %   |
|--|--|----|-----|
| Beceri alanlarına eşit derecede önem verilmemesi                     | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>11</sub> ,<br>ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>19</sub> ,<br>ÖA <sub>20</sub> , ÖA <sub>21</sub> , ÖA <sub>22</sub> | 15 | 29  |
| Temel dil becerilerine dayalı etkinliklerin süre sınırına takılması  | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>14</sub> ,<br>ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>21</sub> , ÖA <sub>22</sub> ,   | 11 | 21  |
| Dil becerileri öğretiminde yöntem ve stratejilere yer verilmemesi    | ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>10</sub> , ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>13</sub> ,<br>ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>16</sub>  | 8  | 16  |
| Kontrol mekanizması zayıf olduğu için etkinliklerin verimsiz geçmesi | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>20</sub> , ÖA <sub>21</sub>   | 6  | 12  |
| Temel dil becerisi etkinliklerine ev ortamının olumsuz yansması      | ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>7</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>19</sub>   | 6  | 12  |
| Somut sınıf ortamı gerektiren etkinliklerin ötelenmesi               | ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>7</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> ,   | 5  | 10  |
|  | Toplam   | 51 | 100 |

Öğretmen adaylarının temel dil becerileri öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde %29'u beceri alanlarına eşit derecede önem verilmediğini, %21'i beceri alanlarına yönelik etkinliklerin ders sürelerinden dolayı olumsuz etkilendiğini, %16'sı temel dil becerileri öğretiminde stratejilerden yeterince faydalanılmadığını, %12'si sanal sınıflardaki kontrol mekanizmasının zayıf olması nedeniyle dil becerisi etkinliklerinin verimli geçmediğini, %12'si ev ortamının etkinlikleri olumsuz etkilediğini, %10'u ise somut ortam gerektiren etkinliklerin sanal sınıflarda gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Yazma etkinlikleri ise ödev olarak verilmekte bir sonraki dersin akışına göre ya dinleniliyordu ya da es geçiliyordu (ÖA<sub>22</sub>).”*

*“Okuma etkinliği yaparken öğrencilere yeterince zaman verip okuma yaptırıyoruz süremiz kısıtlı olduğu için söz hakkı alan öğrenciler birer paragraf okuduklarında mecburen diğer söz hakkı isteyen öğrencilere okutturuyoruz bu durum ister istemez öğrencilerin okuma eğitimlerinde olumsuz sonuç yaratır (ÖA<sub>18</sub>).”*

*“Dinleme becerisi ile ilgili geliştirilen etkinlikler dinleme yöntem ve teknikleri kullanılmadan yapılması o etkinliğin geliştirilme amacına ters düşüyor. Ne bir not olarak dinleme olsun, ne empatik dinleme olsun bu yöntemlere yönelik hiçbir etkinlik yok (ÖA<sub>13</sub>).”*

**Tablo 7** Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi sorunlarına ilişkin görüşleri

| Temalar   | Katılımcılar  | f  | %   |
|---|---|----|-----|
| Dil bilgisi öğretimine yönelik uzaktan eğitim yöntem ve materyallerinin yetersiz olması | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , Ö5 <sub>6</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>10</sub> ,<br>ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>19</sub> , ÖA <sub>20</sub> , | 10 | 33  |
| Dil bilgisi konularının somutlaştırılmaması   | ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>15</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>18</sub> ,<br>ÖA <sub>19</sub> , ÖA <sub>21</sub> ,                                   | 8  | 27  |
| Öğrencilerin dil bilgisi konularına karşı ilgisiz tutum sergilemesi                     | ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>12</sub> , ÖA <sub>13</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>20</sub> ,<br>ÖA <sub>21</sub> , ÖA <sub>22</sub> ,                                    | 8  | 27  |
| Ders süresinin dil bilgisi konularını öğretmek için yetersiz olması                     | ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>6</sub> , ÖA <sub>16</sub> , ÖA <sub>22</sub>   | 4  | 13  |
|   | Toplam  | 30 | 100 |

Öğretmen adaylarının %33'ü dil bilgisi konularının öğretimi için uzaktan eğitime uygun yöntem ve materyallerin yeterli olmadığına, %27'si dil bilgisi konuların çevrim içi ortamlarda somutlaştırılmadığına, %27'si somut sınıflarda dahi öğrencilerin dikkatini dil bilgisi konularına toplamının zorluklarından bahsederek sanal sınıflarda bu durum daha da zorlaştığına ve öğrencilerin ilgisiz kaldığına, %13'ü ise dil bilgisi konuları için sürelerin yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmıştır.

*“Dil bilgisi öğretimi diğer kazanımlar ve yetkinlikler gibi sunuş yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum da öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi sınırlandırılmakta ve öğretim havada kalarak kalıcılığı azalmaktadır. Bu da yetmez gibi materyal konusunda da çevrim içi derslere uyarlanması en zor konulardan birisi dil bilgisi. O nedenle materyal de bulamıyoruz (ÖA<sub>10</sub>).”*

*“Dil bilgisi konuları genel olarak sevilmeyen konulardır. Aslında öğrenilmesi diğer konulara göre daha zor olduğu için sevilmiyor bu da öğrencilere başarısızlığı getiriyor. Uzaktan eğitim de üzerine eklenince öğrencilerin dil bilgisi ile bağı neredeyse tamamen koptu (ÖA<sub>3</sub>).”*

**Tablo 8** Öğretmen adaylarının diğer sorunlara ilişkin görüşleri

| Temalar                                | Katılımcılar   | f  | %   |
|--|--|----|-----|
| Alt yapıdan kaynaklı sorunlar          | ÖA <sub>1</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>4</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>8</sub> , ÖA <sub>9</sub> , ÖA <sub>10</sub> ,<br>ÖA <sub>11</sub> , ÖA <sub>14</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>18</sub> , ÖA <sub>20</sub> | 12 | 71  |
| Öğretim programı ve müfredat sorunları | ÖA <sub>2</sub> , ÖA <sub>3</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>5</sub> , ÖA <sub>17</sub> , ÖA <sub>22</sub>  | 5  | 29  |
|  | Toplam   | 17 | 100 |

Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile yürütülen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki gözlemlerinden yola çıkarak ifade ettikleri diğer sorunlar, alt yapıdan kaynaklı olarak derslerin olumsuz etkilenmesi ile öğretim programı ve müfredatını çevrim içi uygulamalar için uygun olmamasıdır. Öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda alıntılanmıştır.

*“İnternet erişimi ve derslere katılım sağlayacak teknolojik aletin herkeste istenilen özelliklerde olmaması (ÖA<sub>17</sub>).”*

*“Yüz yüze yapılan müfredat uzaktan eğitime geçildiğinde tekrar bir değişiklik olmadı uzaktan eğitime göre planlanmadı bunun eksiklikleri fazlasıyla yaşandı (ÖA<sub>3</sub>).”*



## Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada uzaktan eğitim ile yürütölen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması Türkçe derslerinde öğretmen adaylarının gözlemlediği sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla uzaktan eğitim yoluyla yapılan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine bir yıl boyunca katılım gösteren öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlarla ilgili toplamda sekiz temanın ortaya çıktığı görölmektedir. Bu temalar içerisinde en fazla görüşün bildirildiği tema, sanal sınıftan kaynaklanan sorunlarla ilgilidir. Uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli unsurlarından biri olarak görölen sanal sınıflar, somut öğrenme ortamlarına alternatif olarak öğrencilerin eğitim öğretim uygulamalarından faydalanmalarına imkân tanır (Toker Gökçe, 2008). Genel itibarıyla sınıf içerisindeki etkileşimi artırmak, farklı mekânlarda bulunan öğrencileri bir araya getirerek topluluk bilinci oluşturmak ve öğrenenlere kolay bir şekilde ulaşmak için tercih edilen bu ortamlar (Martin ve Parker, 2014), etkisini yoğun bir şekilde gösteren koronavirüs salgını ile birlikte eğitim faaliyetlerinin bir parçası hâline geldi. Uzaktan eğitim kararının esnetilmiş olmasına rağmen eğitim uygulamalarında hâlâ etkili olan sanal eğitim platformlarının gelecekteki eğitim planlamalarına doğrudan veya dolaylı bir şekilde etki etmesinin göz ardı edilemez bir gerçeğe dönüştüğü söylenebilir. Okul kademelerinde sağlanan yüz yüze eğitimler, salgın sürecindeki deneyimlerden yola çıkarak uzaktan eğitim uygulamaları ile desteklenmeye başlandı. Bu gelişmeler dikkate alındığında sanal sınıf ortamları ile ilgili geri bildirimlerin gelecekte yapılandırılacak eğitim ortamları için önem arz ettiği söylenebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sanal sınıf ortamlarının sağlıklı iletişim kurma konusunda sorun oluşturduğuna, yapısı itibarıyla sınıf kontrolünde birtakım sorunlara neden olduğuna ve platformların yeterince geliştirilmemiş olmasından kaynaklı sorunların varlığına dikkat çeken görüşlerin ön plana çıktığı görölmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğrenme stratejileri dikkate alındığında ise sınıf içerisindeki etkileşimin öğretim süreçlerinin temelini oluşturduğu görölmektedir (Hamzadayı, 2010). Bu nedenle sanal sınıflarda yaşanan iletişim sorunlarının etkileşimli öğretime engel oluşturacağı gibi öğrencilerin sosyal becerilerini de zayıflatacağı söylenebilir. Zira öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırabilmeleri için bilginin alıcısı olarak konumlandırılan rolünden uzaklaşarak öğretmen ve diğer öğrencilerle etkili bir iletişim içerisinde olması gerekir (Koç, 2006). Sınıf kontrolünde yaşanan sorunlar dikkate alındığında ise bu sorunların sağlıklı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önünde büyük bir engel oluşturduğu söylenebilir. Sanal sınıflarda etkili öğrenme ortamı ve sınıf yönetiminin sağlanması için birtakım düzenlemelere ihtiyaç vardır (Kaya ve Ağaoğlu, 2013; Polat ve Boydak Özcan, 2018). Eğitim uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çok sayıda araştırmacı tarafından yüz yüze eğitimde sınıf yönetimi ile ilgili araştırma yapıldığı görölmektedir (Aydın, 2017; Can ve Baksı, 2014; Güven ve Cevher, 2005; Kansızoğlu ve Erdoğan, 2015; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Somut öğrenme ortamlarındaki sınıf yönetimi sorunlarının giderilmesi amacıyla yapılan bu araştırmaların sınıf yönetimi alanyazınına ve öğrenme sahasına katkı sağladığı ifade edilebilir. Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte de sanal sınıf yönetimi üzerine yapılan araştırmaların (Asim, Ponnars, Bartlett, Parker, ve Star, 2020; Can, 2020; Kalelioğlu, Atan ve Çetin, 2016) sayısında artış gözlemlenmiştir. Arslan, Polat ve Bulut'un (2021) sanal sınıflarda sınıf yönetimi sorunlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçları incelendiğinde de bu araştırmanın bulguları ile örtüştüğü görölmektedir. Araştırmacılar; öğretmenlerin ve öğrencilerin sanal sınıf eğitimine hazır olmaması, öğrencilerin istenmeyen müdahalelerinin dersi olumsuz etkilemesi ve iletişim sorunlarının dersin verimini düşürmesi gibi birçok sorun tespit etmişlerdir. Can (2020) ise sanal sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yapılandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu belirterek öğreticilerin sanal sınıf yönetimi değişkenleri, teknoloji kullanımı ve yönetimi, sanal sınıf

yazılımları gibi birçok konuda yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda teknolojik gelişmeler dikkate alınarak sanal sınıf ortamları hakkında yapılacak araştırmaların mevcut ve oluşabilecek sorunları giderme açısından faydalı olabileceği söylenebilir. Sanal sınıf yönetimini ve öğrenme ortamlarını etkileyen bir diğer unsur ise ilgili temada da ifade edilen sanal sınıf platformlarının yeterince geliştirilmemiş olmasıdır. Uzaktan eğitim platformları eğitim ortamlarında pek çok kolaylığı bünyesinde barındırması nedeniyle birçok etkinlikte aktif olarak kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim uygulamalarında kullanılacak platformların seçiminde kullanım amaçları dikkate alınmalıdır aksi takdirde ciddi kayıplara yol açabilir (Herand ve Hatipoğlu, 2014). Nitekim salgın sürecinde kullanılan EBA, Zoom ve çeşitli çevrim içi platformlarla ilgili sorunlara ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (Demir ve Özdaş, 2020; Erzen ve Ceylan, 2020; Telli, Kalaç ve Eronal, 2020; Zan, 2021). Örneğin Dilekçi (2021a) Türkçe eğitimi açısından EBA'yı değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin platform kullanımı açısından kendilerini yeterli gördüklerini ancak EBA platformunun Türkçe dersleri için yetersiz olduğunu dile getirdiklerini ifade etmiştir. İlgili araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere ilerleyen süreçte eğitim uygulamalarının seyri dikkate alınarak uzaktan eğitim için kullanılan platformların geliştirilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi için atılacak önemli bir adımdır. Platform sorunlarına ek olarak uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerin 30 dakika ile sınırlandırılması (MEB, 2021) öğretmen adaylarının ifade ettiği bir diğer sorundur. Uzaktan eğitim araştırmalarının birçoğunda da bu soruna dikkat çekilmiştir (Yıldırım, 2020). Covid-19 sürecindeki eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendiren Demir ve Özdaş (2020) eğitimin verimini düşüren bulgulardan birinin ders süreleriyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders sürelerini yetersiz gördüğü, ders sürelerinin artırılması gerektiğini belirttikleri hatta ek soru çözümü derslerine ihtiyaç duydukları araştırmanın öne çıkan bulguları arasında yer almaktadır. Benzer şekilde Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) de hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ders sürelerini kısa bulduklarını, süresi azalan derslerin öğrencilerin ve öğretmenlerin verimini düşürdüğünü ifade etmiştir. Diğer taraftan kısaltılan ders sürelerinin yeterli olduğuna ilişkin bulgulara ulaşan araştırmalar da vardır (Eraslan ve Yücel, 2021). Ancak araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere Türkçe dersi özelinde bakıldığında ders sürelerinin yetersiz olduğu, verimli öğrenme ortamları için sürelerin artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada sanal sınıf sorunlarının belirtildiği tablodan sonra en fazla görüşün yer aldığı tablo öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Uzaktan eğitim uygulamalarının zaman ve mekânla ilgili sorunları ortadan kaldırma ve yüz yüze eğitim alamayacak durumda olan öğrenciler için alternatif oluşturma gibi olumlu katkıları vardır (Çivril, Aruğaslan ve Özyayın Özkara, 2018; Dilekçi, 2021b; Şahin ve Shelley, 2008; Valentine, 2002). Ancak bu katkılarının yanı sıra motivasyon kaybı, sosyal izolasyon ve dikkat dağınıklığı gibi öğrenci başarısını azaltan etkileri de olabilmektedir (İlgaz ve Akşar, 2009). Araştırmanın bulguları incelendiğinde de öğretmen adaylarının öğrencilerde motivasyon kaybı ve derse karşı ilgisiz tutum gözlemledikleri görülmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada farklı kademelerdeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyon kaybı yaşadığı belirtilmiştir. Örneğin Şen ve Kızılcalıoğlu (2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yüz yüze eğitime oranla motivasyon kaybı yaşadığını ve motivasyon kaybı yaşayan öğrencilerin derslere katılımının zorlaştığını rapor etmiştir. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) ise uzaktan eğitim sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmiştir. Dilekçi (2021b) ise deney ve kontrol grubu ile yürüttüğü araştırmasında motivasyon kaybına yönelik dikkate değer bulgulara ulaşmıştır. Deney grubunda 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan etkileşimli ve iş birlikçi etkinliklerle işlenen dersler sonucunda öğrenciler yüksek motivasyon sergilerken sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonunun düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda çevrim içi derslerde öğrenci

motivasyonunu yüksek tutmak için etkileşimli ders içeriklerinin oluşturulmasının önem kazandığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan motivasyon kaybının diğer nedenlerinden biri de uyum sorunudur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlama konusunda bazı sorunlar yaşadığını ifade ettiği görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin tüm paydaşlarının uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalanmış olmaları uyum sorununu nispeten açıklamaktadır. Nitekim bu durumun öğrenciler üzerinde psikolojik olarak olumsuz etkileri de vardır (Karakuş, 2020). Motivasyon kaybına yol açma ihtimali olan bir diğer sorun ise öğretmen adaylarının da ifade ettiği sosyo-ekonomik farklılıklardır. Sosyo-ekonomik farklılıklar nedeniyle ders veriminin düştüğünü ifade eden öğretmen adayları, öğrencilerin teknolojiye ulaşma konusunda birtakım sorunlar yaşadığına dikkat çekmiştir. Dijital uçurum olarak adlandırılan bu durum bilgi ve iletişim teknolojileri ile internet erişimi ve kullanımının sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmasıdır (Öztürk, 2005). Öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı teknolojik aletlere ve internete istenilen düzeyde ulaşamaması dijital uçurumu artırdığı gibi öğrenme ortamının verimini de düşürmektedir. Hâlbuki Ağustos ayında yayımlanan Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre Türkiye genelinde internet erişimine sahip olan hane oranı %92'dir (TÜİK, 2021). Oldukça yüksek olan bu oran dikkate alındığında uzaktan eğitim sürecinde internete erişimin tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma vardır (Öztürk, Kırıcı ve Turan, 2021; Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021; Sezgin ve Fırat, 2020). Diğer taraftan öğrencilerin teknolojik sorunları bahane ederek derslere katılmaması ve zaman zaman dersleri sabote etmesi gibi sorunlar için öğrencilere uzaktan eğitime uyum eğitiminin verilmesi faydalı olabilir (Cantürk ve Cantürk, 2021; Demirbilek, Demirtaş, Han ve Atila, 2021).

Araştırmanın öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili bulguları incelendiğinde dijital beceri yetersizliğinin ve geleneksel materyal kullanımının dikkat çektiği görülmektedir. Günümüz koşulları değerlendirildiğinde teknoloji kullanımının hayatın her alanında giderek arttığı söylenebilir. Özellikle teknoloji ile büyüyen bir neslin (Csobanka, 2016) öğrenci sıralarında eğitim aldığı günümüzde, eğitim faaliyetlerinin teknolojiden bağımsız olarak yürütülmesi düşünülemez. Ancak araştırmanın bulgularına paralel olarak birçok araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanımı konusunda sorun yaşadığı ve kendilerini yetersiz gördüğü ifade edilmiştir (Avcı ve Güven, 2021; Karakuş ve Er, 2020; Yürektürk ve Coşkun, 2020). Bu bulgular uzaktan eğitim sürecinin materyal kullanımını kısıtlandırığı, uzaktan eğitime uygun materyallerin bulunmadığı ve materyallerin gerekli nitelikte olmadığı görüşlerini de bir bakıma açıklamaktadır. Çünkü dijital beceri yeterliliği ve derse karşı sorumluluklarının farkında olan eğitimciler için dijital materyal oluşturabilecekleri birçok ücretsiz platform vardır (Yıldız, 2020). Verimli öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi, iş birlikçi ve etkileşimli sınıf ortamlarının yapılandırılabilmesi için eğitimcilerin dijital beceri yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yaşanılan bu soruna ek olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerinin de yeterli düzeyde olmaması uzaktan eğitim sürecini daha da zorlaştırmıştır. Nitekim öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının daha fazla deneyim kazanabilmeleri amacıyla ders saatlerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Altıntaş ve Görgeç, 2014). Diğer taraftan salgın sürecinde sosyal yaşam ve eğitim hayatı kavramlarının iç içe geçmiş olmasının eğitim uygulamalarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Salgın sürecinde uzaktan eğitim hakkında yapılan birçok çalışmada da bu olumsuz etkiye değinilmiştir (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021).

Temel dil becerileri öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının altı farklı soruna dikkat çektiği görülür. Bu sorunlar içerisinde beceri alanlarına eşit derecede önem verilmediğini ve temel dil becerilerine dayalı etkinliklerin süre sınırına takıldığını ifade eden görüşler diğerlerine göre ön plana çıkmaktadır. Yüz yüze eğitime göre derslerin 10 dakika kısaltılmış (MEB, 2021) olmasının temel dil becerisi öğretimine olumsuz yansımaları olmuştur. Araştırmanın bulgularına paralel olarak salgın dönemi öncesinde dahi süre sorununa dikkat çeken araştırmalar vardır (Kırmacı ve Sami, 2018; Riasati, Allahyar ve Tan 2012). Ancak salgın sürecinde ders sürelerinin kısaltılmış olması okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde süre sorununun artmasına neden olmuştur (Tanrikulu, 2021). Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ise ders sürelerinin kısaltılmasının eğitimcileri beceri alanları arasında seçime zorladığı görülür. Beceriler arasında yapılan seçimin ölçme değerlendirme etkinliklerine de olumsuz yansıdığı alıntılanan görüşlerde görülmektedir. Bu bulgular Karatay ve Dilekçi'nin (2019) çalışmasının sonuçlarıyla benzeşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliliklerini değerlendiren araştırmacılar, öğretmenlerin temel dil becerilerini değerlendirme sürecine gereken önemi vermedikleri ve becerileri ölçme sürecini ihmal ettiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) da Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme sürecinde eşit bir değerlendirme yapılmadığını, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilirken konuşma ve dinleme becerilerinin geçiştirildiğini ifade etmiştir. Dil becerilerinde yöntem ve stratejilere yer verilmemesi ve kontrol mekanizması zayıf olduğu için etkinliklerin verimsiz geçmesine ilişkin görüşler incelendiğinde ise öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital beceri yetersizliklerinin temel dil becerisi öğretiminde de sorun oluşturduğu söylenebilir. Birçok araştırmada da eğitimcilerin dijital beceri yetersizliklerinin eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir (Avcı ve Güven, 2021; Karakuş ve Er, 2020). Eğitimcilerin dijital materyal kullanımı konusunda yeterli donanımına sahip olmamasının eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin önünde engel oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitimin tüm paydaşlarına dijital çağda eğitim öğretim uygulamalarını zenginleştirecek eğitimlerin verilmesi bu sorunun önüne geçmek için alternatif bir çözüm olabilir.

Dil bilgisi öğretimi ve diğer sorunlarla ilgili görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital materyal hazırlama konusunda yeterli çabayı göstermedikleri, hazır materyallerin bulunmayışını sorun olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Polat ve Tekin'in (2017) araştırmasının bulguları öğretmen adaylarının bu tutumunu açıklamak için fikir sunabilir. Öğretmen adaylarının e-çerik geliştirme becerilerini analiz etmek için 602 öğretmen adayına ulaşan araştırmacılar, araştırmada elde ettikleri bulgular sonucunda öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme konusunda birtakım kaygılar yaşadığını tespit etmiştir. Dijital beceri yetersizliğine ek olarak öğretmen adaylarının kaygı yaşamaları dijital materyal kullanımı konusunda hazır yönelmelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının alıntılanan görüşlerinde dil bilgisi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Tüm bu olumsuzlukların bir arada olması öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminde sorun yaşamasını anlaşılır kılmaktadır. Bu sorunların önüne geçmek için eğitim fakültelerindeki dil bilgisi öğretimi derslerinde birtakım düzenlemeler yapılarak gelecek nesillerin eğitimi için yetiştirilen öğretmenlerin donanımlı bir şekilde meslek hayatına başlaması sağlanabilir (Güven, 2013).

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adayları uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde yaşanan birçok sorunun olduğunu ifade ederek sanal platform, öğretmen, öğrenci ve kendilerinden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmiştir. Tüm bu sorunların temel dil becerileri ve dil bilgisi öğretimine farklı biçimlerde yansıdığı görülmektedir. Türkçe derslerinde yaşanan sorunları en aza indirmek için eğitimin tüm paydaşlarına eğitim verilmesinin ve günümüz koşulları dikkate alınarak öğretim

faaliyetlerinin tekrardan yapılandırılmasının Türkçe öğretimi konusunda olumlu sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Altıntaş, S., ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arslan, A. P. , Polat, S. ve Bulut, İ. (2021). Sanal sınıflarda sınıf yönetimi sorunları ve çözüm önerileri . *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(2) , 39-54 .
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Asim, S., Ponnors, P.J., Bartlett, C., Parker, M.A., ve Star, R. (2020). Differentiating Instruction: for middle school students in virtual learning environments. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 19-30.
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (51) , 345-367 . Doi: 10.53444/deubefd.882866
- Aydın, A. (2017). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. , Doğan, E. , Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 368-397.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları . *Anadolu Journal of Educational Sciences International* , Cilt: 9 Sayı: 2 , 708-738 . Doi: 10.18039/ajesi.578170
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4) , 1-30 . Doi: 10.51948/auad.960960
- Can, E. ve Baksı, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), (Özel Sayı), 86-101.
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 1-38.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. S. B. Demir ve M. Bütün (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Csobanka, Z.E. (2016). The z generation. *Acta Technologica Dubnicae* 6(2), 63-76.
- Çivril, H , Aruğaslan, E., ve Özyayın Özkara, B. (2018). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1) , 39-59 . DOI: 10.17943/etku.310168
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 273-292 . DOI: 10.37669/milliegitim.775620
- Demirel, Ö. (2005) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirbilek, N., Demirtaş, H., Han, F., ve Atila, F. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısıyla uzaktan öğretim kavramı. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 446-470. Doi: 10.17679/inuefd.827706
- Dilekçi, A. (2021a). Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (25) , 1-17 . DOI: 10.29000/rumelide.1032354

- Dilekçi, A. (2021b). 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Erdoğan T, ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1 - 16.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Eraslan, F., ve Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılarla Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek örnekleri) . *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26) , 483-499
- Erzen, E., ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: uygulamalardaki sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 84, 224-248.
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2) , 142-150
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11) , 1-12 .
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Güvenç, H. (2011), Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Han F., Demirbilek, N. ve Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1168-1193.
- Herand, D., ve Hatipoğlu, Z. A. (2014). Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformları'nın karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 65-75.
- Ilgaz, H., ve Aşkar, P. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması . *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-34.
- Kale, M (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255 - 280.
- Kalelioğlu, F., Atan, A., ve Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555-568.
- Kansızoğlu, H. B., ve Erdoğan, Ş. A. M. A. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149-165.
- Karakuş, M. (2020,). Online eğitim sisteminde yaşanan sorunlar. *Hürriyet*: <https://www.hurriyet.com.tr/aile/yazarlar/merve-karakus/online-egitim-sistemindeyasanan-sorunlar-41628049> Erişim tarihi: 07.08.2021
- Karakuş, N., ve Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri . *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 1(48), 685-716.
- Kaya, S., ve Ağaoğlu, E. (2013). Opinions of instructors related to the physical layout dimension of virtual classroom management. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Special Issue*, 2(1), 1342-1350.
- Kırksekiz, A. , Uysal, M. , İşbulan, O. , Akgün, Ö. , Kıyıcı, M., ve Horzum, M. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri.

*Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 433-451. DOI: 10.14686/buefad.v4i2.1082000250

- Kırmacı, Ö., ve Sami, A. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 56-64.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Kurt, K., Kandemir, M. A., ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Martin, F., ve Parker, M.A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, Who, and How? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210.
- MEB (2020a). MEB-dünya bankası güvenli okullaşma ve uzaktan eğitim projesi. <https://www.meb.gov.tr/meb-dunya-bankasi-guvenli-okullasma-ve-uzaktan-egitim-projesi/haber/21536/tr> Erişim tarihi: 01.12.2021
- MEB (2020b). Uygulama öğrencilerinin millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1961.pdf> Erişim tarihi: 10.12.2021
- MEB (2021). İlkokul, ortaokul ve liselerde yüz yüze eğitim detayları belirlendi. <https://www.meb.gov.tr/ilkokul-ortaokul-ve-liselerde-yuz-yuze-egitim-detaylari-belirlendi/haber/22672/tr> Erişim tarihi: 15.11.2021
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.
- Öztürk, H., Kırıcı, A., ve Turan, L. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim neye benziyor? Öğretmen adaylarının algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85-110.
- Öztürk, L. (2005). Türkiye’de dijital eşitsizlik-tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 111-131.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pınarcıoğlu N. Ş., Kanbak A., ve Önver M. Ş (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde kırsal-kentsel ve sosyo-ekonomik farklılıkların uzaktan eğitime etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 28-48.
- Polat, E., ve Tekin, A. (2017). Öğretmen adaylarının e-çerik geliştirme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1753-1770
- Polat, H. ve Boydak Özcan, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 13(11), 1093-1112.
- Riasati, M. J., Allahyar, N., ve Tan, K. E. (2012). Technology in language education benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30.
- Sahin, I. ve Shelley, M. (2008). Considering students’ perceptions: the distance education student satisfaction model. *Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54
- Şen, Ö., ve Kızılcalıoğlu G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Int. J. of 3D Printing Tech. Dig. Ind.*, 4(3), 239-252

- Tanrıkulu, F. (2021). Barriers encountered by Turkish teachers in the use of digital environment and content in the distance education process . *Journal of Language Education and Research*, 7 (1) , 78-120 . Doi: 10.31464/jlere.846432
- Telli, G., Kalaç, M. Ö., ve Eronal, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi.
- Ünlü, S., Öztürk, H., ve Tağa T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28, 513-523. Doi:10.9761/JASSS2530
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. H. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1 (1), 7-16
- Yıldız, S. (2020). Türkçe öğretiminde teknolojik materyal kullanımı. *Journal of World of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 12(1), 95-115.
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2021). YÖK başkanı Erol Özvar, üniversitelerde yüz yüze eğitimin detaylarını açıkladı. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx>
- Yürektürk, F. N., ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.
- Zan, N. (2021). Kimya öğretmenlerinin; covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında görüşleri. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(2) , 241-284 . DOI: 10.37995/jotcsc.991409



## 8-Kutadgu Bilig’de hatırat unsurları<sup>1</sup>

Ceyda ADIYAMAN<sup>2</sup>

**APA:** Adıyaman, C. (2022). Kutadgu Bilig’de hatırat unsurları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 143-154. DOI: 10.29000/rumelide.1073862.

### Öz

Kutadgu Bilig siyasetname olarak bilinmektedir. Eser üzerinde pek çok açıdan inceleme yapılmıştır. Kutadgu Bilig hakkındaki literatür de çok zengindir. Bu literatür arasında Kutadgu Bilig’i bir anı ve öz yaşam öyküsü olarak ele alan çalışma yoktur. Yalnız “yaşname” olarak değerlendirilmiştir. Yazarın kendisi hakkında verdiği bilgiler ve yaptığı değinmeler esere gerçekten de yaşname niteliğini vermektedir. Bunun yanında yazarın çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemlerini sırasıyla ilkbahar, yaz, sonbahar, kış gibi mevsimlere benzetmesi ve bu dönemler üzerine yaptığı değerlendirmeler esere aynı zamanda bir hatıra değeri katmaktadır. Bu çalışma Kutadgu Bilig’i hatırat özellikleri açısından değerlendirmeyi ve hatırat türü kapsamında Türkoloji tarihindeki yerini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla hatıraların temel özelliği olan yazar, anlatıcı ve olay kişinin özdeşliği yazarın ben zamiri ile 1. tekil kişi olarak veya değişik anlatım yollarıyla kendisinden söz edip etmediği ve yazarın eserdeki kahramanlar aracılığıyla temsili yönünden ele alınarak Kutadgu Bilig’in yazarı Yusuf Has Hacib ile kahramanları Ögdülmiş ve Aytoldı arasında aranmıştır. Bu özdeşliği gösteren beyitler hatırat özellikleri bakımından değerlendirilmiş ve Yusuf Has Hacib’in gerek kendi ağzından konuşurken gerekse vezir Aytoldı ve onun oğlu Ögdülmiş’in ağzından konuşurken kendi deneyim, gözlem ve geçmiş yaşantılarını aktardığı belirlenmiştir. Dolayısıyla Kutadgu Bilig’in yalnızca kurgusal bir eser olmadığı, hem hatırat unsurları hem de otobiyografik veriler içerdiği gösterilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib, hatıra, otobiyografi

## Elements of memories in Kutadgu Bilig

### Abstract

Kutadgu Bilig is known as mirror of prince. A lot of studies have been done on the work for many opinions. The literature on Kutadgu Bilig is also very rich. Among these literature, there is no study that considers Kutadgu Bilig as a memory and autobiography. It was evaluated only as a "yaşname". The information that the author gives about himself and the references he makes really give the work the quality of a “yaşname”. In addition, the author’s comparison of childhood, youth, maturity and old age to seasons such as spring, summer, autumn and winter, respectively, and his evaluations on these periods also add a memory value to the work. This study aims to evaluate Kutadgu Bilig in terms of its memory features and to show its place in the history of Turcology within the scope of memoir type. For this purpose, the identity of the author, narrator and event person, which is the main feature of the memories, is investigated in terms of whether the author refers to himself as the first person

<sup>1</sup> Bu çalışma 25-27 Nisan 2018 tarihleri arasında Türk Tarih Kurumu ve Adnan Menderes Üniversitesi tarafından Kuşadası/Aydın’da düzenlenen Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Hatırat Uluslararası Sempozyumu’nda özeti yayımlanan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş tam metnidir.

<sup>2</sup> Dr., Bağımsız Araştırıcı, Sosyal Bilimler, Türk Dili ve Edebiyatı (Denizli, Türkiye), ceyrinnur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2609-7480 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.01.2022-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073862]

with the pronoun I or in different ways of expression, and the author's representation through the heroes in the work, the author of Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib and his heroes Ögdülmiş, and Aytoldı. The couplets showing this identity were evaluated in terms of their memoir characteristics and it was determined that Yusuf Has Hacib conveyed his own experiences, observations and past lives both when speaking from his own mouth and when speaking from the language of the vizier Aytoldı and his son Ögdülmiş. Therefore, it has been tried to show that Kutadgu Bilig is not only a fictional work, but also contains both memoirs and autobiographical data.

**Keywords:** Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib, memory, authobiography

## Giriş

Yazılı metin türleri İ.Ö. 5. yüzyılda yaşamış olan Aristoteles'ten beri lirik, epik ve dramatik olmak üzere üçe ayrılır (Aristoteles, 1987, s. 5-11). Aslında Aristoteles Poetika adlı kitabında epos ile tragedyanın farklarını ve özelliklerini incelemiştir. Ona göre sanat taklit (mimesis) tir. Epos da tragedyaya da eski çağlarda manzum yazılmaktaydı. O yüzden Aristoteles söz sanatı olarak gördüğü manzum metinleri yansıtmaya dayalı oldukları için görünüşteki ayrılıklarına karşın içten ve derin yapıları bakımından bir bütünlük içinde görür (Ross, 2011, s. 428, 434). Manzum metinler de yapısal açıdan birbirine benzeyen özelliklere sahiptirler. Bundan dolayı ortak ölçüt ve ilkelere göre incelenebilirler. Aristoteles bu aşamada lirik metinleri önce epos ve tragedyaya diye ikiye ayırır. Manzum eserlerin yansıtmaya aracılığıyla "katarsis" yani yazarın arınmasını sağlayacağını söyler. Manzum epos veya tragedyalar içinde bazı dizeler ona göre felsefeye yaklaşır. Ancak yine de şiir felsefe değildir; tarihe hiç değildir. Şiirin felsefeden farkı ise sistematik olmamasıdır. Aristoteles'in ayrımı günümüzde de geçerlidir ve kullanılmaktadır. Örneğin Enginün Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatını Aristoteles gibi bu üçlü ayrımına göre incelemiştir (Enginün, 2003, s. 16).

Yazılı metin türleri Latin edebiyatından itibaren düzyazının gelişimiyle farklı bir biçimde de tasnif edilmektedir. Manzum türler didaktik ve pastoral türlerin epik, lirik ve dramatik türlere eklenmesiyle beşe çıkmıştır. Mensur türler ise manzum türlere benzer biçimde didaktik ve dramatik olmak üzere iki ana kola ayrılmaktadır. Makale, fıkra, eleştiri, röportaj, mektup, biyografi, seyahatname ve hatıra gibi metinler genel olarak didaktik niteliklidir. Mensur dramatik türler ise tiyatro, öykü ve roman olmak üzere üç ana kola ayrılır (Özdemir, 1981, s. 323-325). Buna bağlı olarak anılar edebiyat sanatı ile sosyal bilimlerin bir şubesi olan tarih bilimi arasında bağlantı kurmaya yarayan bir araçtır (Olgun, 1972, s. 405). Yazarının mesleğine göre anılar edebî, siyasî, askerî vb. içerikli olabilir. Ancak bu tür içerikler yazarının sosyal statü ve mesleğine göre kurgulandığı için olay odaklı anılarda yer alır. Kişiliğin oluşumunu, dönüşümlerini ve deneyimlerini konu alan anılara ise kişilik odaklı anılar demek uygun olabilir (Birsell, 1972, s. 378; Uluğlar, 2006, s. 19-110).

## Anı türünün tarihsel gelişimi

Anı türü ile ilgili kaynaklarda farklı bilgiler görülmektedir. Bunlardan ilki, Xenophon (İÖ ~ 426-355)'un daha 25 yaşında iken paralı asker olarak saflarına katıldığı Büyük İskender'in ordusunun Pers seferinden bozgunla geri dönüşünü anlattığı ve "dağınık, pusulasız, rehbersiz, düzensiz yürüme" anlamına gelen Anabasis adını verdiği anılarını içeren kitabının, hatırat konusunda ilk örnek olarak kabul edilmektedir. Bu yaygın görüş pek çok çalışmada yinelenmiştir:

*“İncelediğimiz kaynaklara dayanarak, anı türüne ait ilk eserlerin Antik Yunan’da yazıldığını ve askeri nitelikli olduğunu söyleyebiliriz. Bu türü temsil ettiği bilinen ilk eser, Ksenophon’un Anabasis’idir”* (Eryılmaz, 2011, s. 54).

*“Bu türün ilk yazarı olarak, İlkçağ yazarlarından Ksenophon kabul edilir”* (Altınova, 2003, s. 8) ve *“Anabasis adlı eser bu türün ilk örneklerinden sayılır.”* (Kavcar & Oğuzkan, 1999, s. 126).

Xenophon da Platon gibi Sokrates’in öğrencisidir. Antik Grek güldürü yazarı Aristophanes Bulutlar adlı oyununda Sokrates’in olumsuz bir portresini çizerken Platon bütün diyaloglarında Sokrates’i en büyük filozof olarak olumlu yönleriyle aktarır. Xenophon (1994) da Memorablu Sokratu adlı anı kitabında Sokrates’i yüce bir kişilik olarak anlatmıştır (Dorion, 2005, s. 39, 90, 107). Bu bilgi ışığında, geziye dayalı bir anı olabilecek Anabasis (Ksenophon, 1962)’i anı türünün ilk örneği olarak kabul eden görüş, tarihçiliği öncelikle felsefeyi görmezden gelmektedir. Geziye dayalı gözlemler anı sayılacaksa Herodotos’un Grekçe “gezerek görüp araştırdığını öyküleme” anlamına gelen “Historiae”<sup>3</sup> adlı büyük eseri (Herodotos, 1972, s. 8) ilk örnek sayılmalıdır.

Yukarıda anı türünün olay odaklı ve kişilik odaklı olmak üzere ikiye ayrılabilirliği belirtilmişti. Bu bağlamda başka bir yanlışın daha düzeltilmesi gerekir. Rousseau’nun İtiraflar (Les Confessiones)’ı, bir nevi yazınsal günah çıkarma ve arınma (katharsis) niyetiyle yazılmıştır. İtiraflar, kişilik odaklı oldukları için bu tür anıların özel ve alt adı olan otobiyografi terimiyle anılmaktadırlar. Bu eseri Rousseau Katolik Kilisesi tarafından İncil’den sonraki ikinci kutsal kitap sayılan De Civitate Dei adlı eseri İ.S. 410’da yazan Saint Augustinus (354-430)’un, Confessiones adıyla Latince yazdığı eserinden etkilenerek yazmıştır. Bu yüzden Rousseau’dan söz edildiğinde onun örnek aldığı Saint Augustinus ve eserinden de söz edilmelidir. Benzer biçimde Rousseau Nouvelle Heloise adlı eserini Abelardus’un otobiyografisinden esinlenerek kaleme almıştır. Abelardus eserinin başında *“kendime ilişkin talihsizlik tablosunu gözlerinizin önüne sermek istiyorum”* der<sup>4</sup> (Abelardus, 1988, s. 15).

Benzer tartışmalı durumları Türk edebiyatı tarihinde de görülebilir. Türkçedeki ilk hatırat konusunda paylaşılan yargı, ilk metinlerin Bilge Kağan ve Kültigin Yazıtları olduğudur. Okay’a göre *“Bilge Kağan’ın ifadesiyle yazılmış Göktürk Kitabeleri”* *“ilk örnekler”* arasında yer alır (Okay, 1997, s. 445). Altınova anya ilişkin kavram kargaşasını ele aldığı yazısında Olgun ve Özkırmımlı’nın verdiği bilgilere dayanarak bu görüşü yinelerken (2003, s. 8), Birinci *“Türkçe’deki ilk örneği olarak Bilge Kağan’ın (Ö.734) Göktürk Kitabeleri bilinmektedir.”* der (1998, s. 611-620). Uluğlar da bu genel eğilimi şu sözleriyle betimler:

*“Kaynakların büyük bir kısmı Türk edebiyatında hatıra türünün ilk örneğinin Bilge Kağan’a ait olan Kök Türk Metinleri olduğunu savunmaktadır. Bazı kaynaklarda ise bu türe ait olan ilk eserin Babür Şah’ın Babürname’si olduğu belirtilir.”* (Uluğlar, 2006, s. 8).

Gerçekte Tonyukuk Yazıtı ilk Türkçe anı metnidir. Bu gerçek daha önce *“Bilge Tonyukuk Türk hatıra edebiyatının ilk temsilcisi ve ilk Türk tarihçisidir”* (Ercilasun, 2009, s. 131); *“...metin biraz “sivil” bir “hatıra” metnidir”* (Akar, 2020, s. 56) ve *“Bilge Tonyukuk, kendi ismiyle ebedileşen kitabesini, ölümünden az önce, hâtırat tarzında yazarak, M. S. 720 - 725 yılları arasında dikmiştir.”* (Banarlı, 1983,

<sup>3</sup> Historiae bugün İngilizcede ikiye bölünmüş olarak yaşamaktadır. “History” tarih anlamına gelirken “story” biçimi öykü kavramının adı olmuştur. Tarih yazarlığı her ikisi de Eski Yunancadan geçen “historiae” ve “graffein” sözcüklerinden yapılmış historiography terimiyle karşılanırken öykü anlatımı “storytelling” terimiyle karşılanmaktadır. Fransızca da sözcük tek, anlamı ise kullanıldığı yere göre oluşan öykü/tarih anlamlı “histoire” sözcüğüdür. Arapçadaki “ustûre” ve Arapça kurala göre “efâil” kalıbından yapılan çokluk biçimi “esâtir” de Eski Yunanca “historiae” sözcüğüne dayanır ve Süryanice aracılığı ile Arapçaya oradan da öbür Müslüman toplumların dillerine geçmiştir. Sözcük bu son kültür çevresinde “mitoloji” anlamında kullanılmaktadır.

<sup>4</sup> Ailesini, doğumunu, çocukluğunu, eğitimini, arkadaşlarını, tartışmalarını, dinî duygularını, görevlerini, piskopos Fulbert’in yeğeni Héloise’e duyduğu aşkı ve cennetten cehenneme dönüşen trajik yaşamını canlı tablolarla betimler. Birinci kişi ağzından yazılan eser birey iradesi ile kalbin istekleri arasında bocalamayı ve bu ikisiyle Tanrı iradesinin çatışmalarını anlattığı için trajik niteliklidir.

I, s. 70) biçiminde dile getirilmiştir. Bu yazıt 725, Kültigin Yazıtı 732, Bilge Kağan Yazıtı da 734'te dikildiğine göre ilk metin Tonyukuk'a aittir. Tonyukuk'un kendisi tarafından yazılan yazıtta katıldığı savaşları, hayatını, devlet yönetimi ve kağanlara yönelik görüşlerini anlatır. Bu yönüyle kişisel bir tarihtir. Yazıtta göre iki bilişsel işlem arasında bir oluşum süreci yaşamakta ve sonunda karar verilip plan yapılarak uygulamaya koymaktadır: Sakınmak ve ötünmek. Ötünmek eski Türkçede astın üstüne düşüncesini sunması, arz etmesi, ricada bulunması anlamına gelir. Ast üste ötünür. Sakınmak ise endişelenmek, kaygılanmak ve derin düşünmek demektir. Bu düşünmenin içinde korunma kaygısı da vardır. Tonyukuk metninde altı kez ötünmek, dört kez de sakınmak kullanılmıştır (Ercilasun, 2016, s. 703-705; Aydın, 2019, s. 154; Şirin, 2016, s. 514, 471, 474; Akar, 2020, s. 144). Metinde zihinle ilgili en önemli kavramlar ötünmek ve sakınmak sözcükleriyle dile getirilmiştir. Her iki işlemin de mahrem, gizli ve siyasî nitelikli olduğundan yola çıkılarak Tonyukuk'un devlet terbiyesi ve ciddiyeti içinde düşünüp davrandığı sonucuna ulaşılabilir. Sonuç olarak, Tonyukuk metni içerdiği anı ve otobiyografi unsurları bakımından bir itirafname ve müdafaaanamedir.

Anı türüne ilişkin olarak tartışılması gereken başka bir önemli örnek de Kaplan'ın tutumudur. Kendine değer verme konusundaki denemesinde Kaplan, doğu felsefesinin şahsiyeti ezici bir rol oynadığını söylemektedir:

“... pısrık bir çocuk... İşte Doğu yüzyıllarca insanı böyle yetiştirmiştir. Eğilmek, ezilmek, silinmek!” (Kaplan, 1975, s. 159).

Kaplan'ın başka bir önyargısı da şu sözlerdedir:

“Türk edebiyatında hâtrât nev'i batı edebiyatına nazaran çok az gelişmiştir... Tanzimat'tan sonra Batı edebiyatının tesiri ile, Mithat Paşa gibi devlet adamları, Abdülhak Hâmid, Halit Ziya gibi büyük edipler de hâtrâlarını yazmışlardır... Biz yaşamış, fakat hayatımız üzerinde düşünmeye ve onu anlatmaya önem vermemişiz.” (Kaplan, 1975, s. 157, 158).

Kaplan “Hâtrât Üzerine” başlıklı ve 1966 tarihinde yayımlanmış bir yazısında şunları söyler:

“Batı edebiyatlarında hâtrât türü çok mühim bir yer tutar. Doğu edebiyatlarında ise Türk edebiyatı dahil ona pek az rastgelinir... Doğulu insan umumiyetle hayata ve dünyaya değer vermez. Hele fert, onun nazarında büyük bir kıymet taşımaz. Doğu dinleri, Budizm ve İslâmiyet, bilhassa onları halk tabakalarına kadar yayılmış ve bozulmuş şekilleri hayat ve dünyayı hakir görürler... Sadece dinler değil, sosyal şartlar, siyasî rejimler, aile ve okul terbiyesi de, doğuda insanları, kendi kendilerini hakir görmeğe, silmeye, ezmeye çalışmışlardır.... doğu edebiyatlarında hâtrât türünün bulunmayışı dinî, felsefî, içtimâî, ruhî derin sebeplere dayanıyor. Bizde bu türe girebilecek eserler, Tanzimat'tan sonra yazılmıştır. Eski Türk edebiyatında bunun hayrete şayan bir istisnası vardır: Babür.” (Kaplan, 1998, s. 132-135).

Okay'ın daha nesnel bilgiler verdiği ve isabetli yargılar ileri sürdüğü görülür:

“Batı edebiyatlarında XVI. yüzyılda özel bir tür halinde ilk örnekleri görülen hâtrât, Doğu milletlerinde genellikle tarih, seyahat, tezkire, menâkıb gibi daha yaygın türlerde yazılmış eserlerin içinde yer almaktaydı. Arap literatüründe rihlât, vefeyât, havâdis; Farsça'da sefernâme, tezkire nevilerindeki kitaplarda yer yer dikkati çeken hâtrâ notlarına Türkçe'de de vekâyi', sergüzeşt, seyahatnâme, sefâretnâme gibi metinler arasında rastlanır. Hâtrât, yine otobiyografik birer anlatım türü olan seyahatnâme, sefâretnâme, rûznâme (günlük), tezkire, muhtıra, menkıbe ve mektup gibi yazı türleriyle benzerlik taşır.” (Okay, 1997, s. 445-449).

Tanzimat öncesinde elbette Babür'den başka anı yazarları da vardı. Prof. Okay'ın saydığı eserler arasında Seydî Ali Reis'in Mir'atü'l-Memâlik'ini, Mimar Sinan'ın defterlerini ve Piri Reis'in Kitab-ı Bahriye'sini, Barbaros Hayreddin Paşa'nın anılarının yanına koymalıdır. Kanuni'nin Edirne'ye sürdüğü Lütfü Paşa'nın Asafname'sini Keçecizâde İzzet Molla'nın Mihnet-Keşân'ını da anı saymak mümkündür. Kâtip

Çelebi'nin Sülemü'l-Vusûl adlı özyaşam öyküsü de önemle anılmalıdır. Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sine ise Herodot'un Tarih'ine nasıl bakılıyorsa öyle bakmak gerekir. Evliya Çelebi görüş araştırıldığı konuları anlatırken kendi yaşamının izlerini de bu anlatımların içinde vermiştir. Şair tezkirelerinde de hatırat unsurlarına rastlamak mümkündür.

### Kutadgu Bilig'de hatırat unsurları

Eserde<sup>5</sup> Arapça “hatır” sözcüğü bir kere şairlerin dili övülürken gönül, kalp anlamında geçer. Farsça “yad kılmak” metne sonradan eklenen mensur mukaddimede yer alır. Eserin asıl kısmında “bayat yadı” biçiminde Tanrı'yı zikretmek, anmak anlamında dinî bir kavramı karşılamak üzere kullanılmıştır. Türkçe hatırlamak anlamına gelen “üşkür-/üşkir-/üşgür-” eylemi de eserde üç kez geçer. Dîvânü Lugâti't-Türk'te üşkür- eylemi için “1. Teşvik etmek, kıskırtmak; 2. Üflemek, üfleyerek ılık çalmak; 3. Hatırlamak” karşılıkları verilmiştir. “*Ol unutmış sözüğ üşkürdi*” cümlesinde hatırlamak anlamıyla örneklenir (Ercilasun & Akkyounlu, 2014, s. 936, 108; Kaçalin & Ölmez, 2019, s. 540). Kâşgarlı Mahmud bu sözcüğü Arapça “tezekkera” (تذكرا) karşılığında kullanmıştır (Dankoff & Kelly, 1985, s. 61; Clauson, 1972, s. 261). Kâşgarlı Mahmud'un verdiği üç anlam Brockelmann ve Rasanen tarafından “1. hetzen; 2. schreien, pfeifen; 3. sich erinnern” sözcükleriyle karşılanmıştır (Brockelmann, 1928, s. 237; Rasanen, 1969, s. 523); Erdal ise sözcüğün üş- eylemine eylemden eylem yapan –gUr ekinin getirilmesiyle oluşturulduğunu belirtir (Erdal, 1991, II, s. 754).

Hatırlamak anlamındaki anılan eylemin geçtiği beytlere göre hakan Küntogdı Ögdülmiş'e Odgurmuş'ın halini, sağlığını, dua ederken kendisini hatırlayıp hatırlamadığını sorar. Küntogdı yanıt olarak duanın insan yaşamına ilişkin önem ve değerinden söz eder.<sup>6</sup> Aklı temsil eden Ögdülmiş Küntogdı'nın bu dinî nitelikteki sözlerini “*köni yarlıkadı bilig birle tüz*” yani “*bilgi ve eşitlik ile doğru söyledi*” diyerek onaylar. Yusuf Has Hacib başka bir beyitte<sup>7</sup> eseri yazma amacının okuyanlarca hatırlanıp kendisine dua edilmesi olduğunu belirtir. Ögdülmiş arkadaşı Odgurmuş ölürken miras (kumarı) olarak bıraktığı “*tayak*”ı yani asayı, değneği ve “*rekve*” yani çanağı, tası Küntogdı'ya verir. Küntogdı asayı, değneği (tayak) alıp çanağı (rekve) kardeşinin yüzünü görmek istediğinde hatırlaması için Ögdülmiş'e verir.<sup>8</sup> Bağımsızlığı ve gücü simgeleyen asa, değnek Küntogdı'da kalmış, çanak ise Odgurmuş'ın tok gözlülüğünü hatırlatmak ve Ögdülmiş'in de öyle olmasını sağlamak amacıyla Küntogdı tarafından Ögdülmiş'e verilmiştir. Böyle nesnelere alanların elinde “hatıra” kalır, yani sahibini hatırlatır. Bunlara günümüz Türkçesinde “andaç” denir. Aynı zamanda bunlar işlevsel değil simgesel değerleri yüzünden verildikleri için “armağan” yani “gift/hediye” olarak nitelendirilirler. Kutadgu Bilig'de bu anlamı karşılamak üzere “*ertüt, beleg, tozğu~tuzğu, boşuğ, tañuk, açığ, kumarı*” sözcükleri kullanılır (Teres, 2008, s.367-370; Şen, 2007, s. 240-259; Naskali, 2007, s. 233-239; Coşar, 2008, s. 33-48).

Anı metninin ana ölçütü yazar, anlatıcı ve olay baş kişisinin özdeşliğidir. Bu yüzden eserde ilk aranacak özellik, yazarın ben zamiri ile 1. tekil kişi olarak veya değişik anlatım yollarıyla kendisinden söz edip etmediğini belirlemektir.

Kutadgu Bilig'i politik, dinsel, toplumsal, ekonomik, yönetsel, pedagojik, ahlâkî, yazınsal, hukuksal, askerî, bilimsel, felsefî, tarihsel, dilbilimsel vb. açılardan okumak, çözümlemek ve değerlendirmek Türk düşüncesine yeni açılımlar getirmektedir. Bu bağlamda yazar-kahraman özdeşliği ve yazarın eserdeki kahramanlar aracılığıyla temsili yönünden bakıldığında iki kahramanın Yusuf Hâs Hâcib'i temsil ve

<sup>5</sup> Çalışmada kullanılan beyitler ve numaraları Arat (1999)'ın düzenlediği Kutadgu Bilig metnine göre verilmiştir.

<sup>6</sup> 5832. negü tér ménî üşgürür mü du'ân / du'â ol bayattın belâka emân

<sup>7</sup> 6503. okığlı okısa ménî üşgürüp / du'â kılğa mu tęp maña bir turup

<sup>8</sup> 6326. sen algıl bu rekve kadaşın özin / munñ birle üşgür tilese yüzün

ifade ettiği görülür: Vezir Aytoldı ve oğlu Ögdülmiş. Bunların yaptıkları konuşmalarda yazar anılarını ve özyaşamöyküsünü yansıtır. Kurguya göre önce olaylar Aytoldı'nın gözünden anlatılır. Aytoldı Balasagun kentinden Kaşgar'a atıyla gelir. Kaşgar'da bir handa kalır. Burada Küsemîş adlı bir arkadaş edinir. Küsemîş onu saraydan bir Hâcib ile tanıştırır. Aytoldı Küsemîş'in aracılığıyla adı verilmeyen Hâcib unvanlı kişi sâyesinde saray hizmetine girer ve vezirliğe kadar yükselir. Ögdülmiş, babasının ölmek üzere olduğu kendisine bildirilince babasının yanına gider ve onun vasiyetini dinler. Aytoldı Küntogdı'dan oğluna sâhip çıkmasını istemiştir. Onu Küntogdı'ya "kumarı" yani emânet veya evlâtlık olarak bırakır. Aytoldı'nın vefâtı çok içten ve etkileyici sözlerle anlatılır. Bu noktadan sonra olaylar Ögdülmiş'in gözünden anlatılmaya başlanır. Küntogdı sarayına güvenilir ve liyâkatli bir görevli almak ister. Ögdülmiş aklına gelir ve vezirinin oğlunu buldurup hizmetine alır. Onu yetiştirir. Doğru düzgün bir yaşam sürmeye başlayan ve Küntogdı'ya bağlı bir biçimde çalışan Ögdülmiş mesleğinde hızla yükselir. Yazar ile Aytoldı'nın mı Ögdülmiş'in mi daha özdeş olduğu açık değildir. Eğer yazar Ögdülmiş ile aynı kişiye Aytoldı'nın başından geçenler anıdan kurguya dönüştürülmüştür. Eğer yazar ile Aytoldı özdeş ise bu durumda Ögdülmiş tamamen kurgusal bir kişi olur. Ne var ki yazarın kendi yaşamını iki ayrı kişiliğe bölerek onların kendisini temsili üzerinden bir yaşamı iki kişiye paylaştırdığı da düşünülebilir. Eserde hem Aytoldı'nın olgunluk ve yaşlılık dönemi, hem de Ögdülmiş'in gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemleri anlatılmaktadır. Ayrıca Yusuf eserin başında ve sonunda birinci kişi ağzından da okuyucuya yaşam deneyimlerinin sonuçlarını belirterek öğüt vermeyi ihmal etmez. İşte bu üç ayrı biçimdeki konuşmalar Aytoldı, Ögdülmiş ve yazarın kendi ağzından anlatılanlar hatırat unsurları içeren otobiyografik ifadelerdir. Yazar aslında bu ifadelerde bir yandan aile, çocukluk ve eğitime ilişkin bilgiler verirken bir yandan da sivil yaşamdan politik yaşama ve aileden saraya uzanan çizgide meslekî olgunlaşmasını ve bu iki alandan edindiği deneyimleri öğüt biçiminde okuyucuya sunmaktadır. Dolayısıyla eserde hem olay odaklı hem de kişilik odaklı anı unsurları bulunmaktadır.

Bazı çalışmalarda Kutadgu Bilig yazarının yaşamına ilişkin veriler, *yaşname* türü açısından değerlendirilmiştir. İlk defa Kutadgu Bilig'in 364-377. beyitlerinde yaşname özelliği bulunduğunu ileri süren Amil Çelebioğlu'dur. Çelebioğlu (1985, s. 151-286)'na göre Kutadgu Bilig'deki ömrün mevsimlerine ilişkin sözler *yaşname* olarak görülebilir. Kutadgu Bilig'in yaşname özelliği taşıyan beyitlerine dikkat çeken Ercilasun da "*şairin yaşlılığını anlattığı kısım, edebiyatımızın ilk yaşnâmesi (yaş şiiri) gibidir.*" der (Ercilasun, 2009, s. 299). Onun başlattığı tartışmayı sürdüren Kaya, Kutadgu Bilig'deki yaş dönümleriyle ilgili beyitlerin yaşname olarak kabul edilemeyeceğini söyler. Ayrıca eserdeki merdiven motifine dikkat çeker (Kaya, 2012, s. 574). Nalbant da yaşnamelere ve merdiven motifine değinip konuyu tartıştıktan sonra Kutadgu Bilig'deki yaş dönümleri ile ilgili sözlerden hareketle eserin yaşname olup olmadığına ilişkin tartışmanın devam edeceğini söyler (Nalbant, 2016, s. 179-191).

Esere yaşname geleneği içinden değil de gençliğin, yaşlılığın ve yaşamın değeri açısından bakan iki çalışma vardır: Bunlardan ilki Cemiloğlu (1990)'na aittir. İkincisi ise Tekin (1997) tarafından kaleme alınmıştır. Her iki makalede de Kutadgu Bilig'de yer alan gençlik, yaşlılık ve ölüme ilişkin beyitler değerlendirilmiş ve yazarın hayat görüşü betimlenmiştir. Tekin ayrıca çalışmasında Yusuf Has Hacıb'i ölüm düşüncesinin Türk şiirindeki en önemli temsilcisi olan Cahit Sıtkı Tarancı ile karşılaştırmıştır. Tekin (1997, s. 323-350) konuyu dört alt başlıkta ele almıştır:

1. Gençliğin çabucak geçişi ve geri gelmeyişi
2. Gençlik-yaşlılık sınırı ve yaşlılık belirtileri
3. Gençliği yaşamak

## 4. Ölümün kaçınılmazlığı

## 5. Ölüm ötesi

Cemiloğlu ve Tekin'in çalışmaları, eserdeki yaşam dönemleri ve dönümleri ile yaşamın değerine ilişkin beyitlerin yaşnameden çok anı niteliği taşıdığını göstermek bakımından önemli kaynaklar arasındadır.

Yaşname etrafındaki çalışmalarda örnek metinde yer alan iki ayrı veri kümesi birbirinden ayrı ele alınmalıdır. Bunlardan birincisi herkesin başına gelecek olan yaşa bağlı dönem ve durumların anlatıldığı beyitlerdir. Bunların yazarının içinde yaşadığı dönemin sözlü kültüründe var olan yaşname geleneğinin esere yansması olduğu düşünülebilir. Ancak bundan çok daha önde gelen bir olasılık Budist inanç geleneğinde de antik Yunan geleneğinde de ortak olan yaş ile dört unsur ve mevsimler arasındaki koşutluk anlayışının eserde yansıtılmış olmasıdır. Arapçada "ustukussat" dört unsur için kullanılır. Bunun aslı Eski Yunanca "stoikoi" dur. Unsurlar demektir. Kutadgu Bilig'de pek çok beyitte bu kavramın Toharca karşılığı olan "tadu" sözcüğü kullanılır. Bilindiği gibi Budizm Türkler arasında Toharlar aracılığıyla yayılmıştır. Dört unsur anlayışı Sogdlar aracılığıyla Türkler arasında yayılan Mani dininin de temel ilkelerindedir. Humoral patoloji de denilen bu bilgi, Türkçenin sonraki dönemlerinde de çâr unsur, anasır-ı erbaa, ahlat-ı erbaa, erkân-ı erbaa gibi terimlerle çeşitli eserlerde işlenmiştir. Kutadgu Bilig'deki ömrün mevsimlerine ilişkin sözlerin işte bu inançların bireşimi bağlamında genel kanılar olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir. Kutadgu Bilig'de geçen yaşam dönemleri, dört unsur ve vücut sıvıları ile mevsimlere ilişkin düşünceler arasındaki eşdeğerlilik beyitlere göre<sup>9</sup> aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

| yaş dönemi  | unsur  | mevsim     | düšte görülenler                                     | artan sıvı | çözümü                                       |
|-------------|--------|------------|--|------------|--|
| çocuk/kiçig | hava   | bahar/ yaz | kızıl, kara renkler                                  | kan        | kan aldırılmalı                              |
| genç/yiğit  | ateş   | yaz/ yay   | sarı, pembe renkler ile safran veya öğütülmüş şeyler | safran     | midesi boşaltılıp kudret helvası yedirilmeli |
| olgun/er    | toprak | güz/küz    | siyah dağ, kuyu, çukur                               | sevda      | ilaç içirip beyni temizlenmeli               |
| yaşlı/karı  | su     | kış/kış    | akar su, dolu, buz                                   | balgam     | sıcak şeyleri yiyip içmelidir                |

Tablodan ve ona temel olan beyitlerden anlaşılacağı gibi bu eşleştirme ve görüşler yaşname kuramını da yansıtır. Ancak herkese uyan ifadeler oldukları için bunlara anı değeri yüklemek doğru olmaz.

Eserin 359-397. beyitleri arasında Yusuf Has Hacib iki ana fikir etrafında yaşamın değerine ilişkin duygu ve düşüncelerini anlatır. 363-375. beyitler arasında yaşnamelere benzer biçimde vücudun dönemlik

<sup>9</sup> 6006. takı bir tüş ol kör bu yıl faşlıña / tadusı küçenip barır aşıña  
6007. yıl ülgü yaz erse kiçig erse er / kızıl körse barça yağız körse yér  
6008. anı kan küçemiş bolur belgüllüg / ayu bér kan alsun añar ülgüllüg  
6009. yıl ülgü yay erse tüşegli yégit / sarığ al tüşese ya kürküm ögit  
6010. sarığ küçenmiş bolur ay büğü / özini boşutğu terengbîn yégü  
6011. yıl ülgü küz erse er erse orut / kara körse tağ ya kuğuğ körse üt  
6012. bu sewdâ küçenmiş bolur ay kadaş / ot içğü meñesin arıtğu adaş  
6013. kış erse yana tüş körüglü karı / akar suw tüşese ya buz qar tolı  
6014. küçenmiş bolur kör anıñ balgamı / isig neñ yétürgü içürgü emi

durum ve tepkilerini anlatır. Bu beyitlerde<sup>10</sup> yaşa bağlı değişmelerin gözlemci bir yaklaşımla betimlendiği görülür. Kitaba Kutadgu Bilig adını veriş nedenini ve kahramanların hangi kavramları temsil ettiğini belirttikten sonra Yusuf Has Hacib gençlere seslenir. Sevinçle yaşayıp giden gençlerin doğruluktan şaşmamalarını, gençlik eldeyken bunu boşa tüketmemelerini öğütler. Bu öğütleri gençler gönülden dinlemelidir. Çünkü yazar bu dönemi çoktan geçirmiştir. Deneyimiyle konuşmaktadır. Eğer öğütleri tutulursa yararlı bir yaşam sürülür. Yoksa kırkı geçtikten sonra son pişmanlık fayda etmez. Çünkü gençlikle yaşlılığın sınırı kırk yaştır. Yusuf 364-366. beyitler arasında otobiyografik bilgiler sunar. Şimdi yaşı elliyi geçmiştir. Altmış yaş ise onu çağırılmaktadır. Dolayısıyla iki yaşın ortasında 55 yaş dolaylarında bulunmaktadır. Artık güçsüz ve yorgundur. Görmesi zayıflamıştır. Saçları kırışmıştır. Beli bükülüp yay gibi olmuştur. Bu ifadelerden ve eserini on sekiz ayda yazarak 462 yılında tamamladığını söylediği (6495., 6623. ve 6624.) beyitlerden yola çıkılarak yazarın doğum tarihine ilişkin şöyle tahminlerde bulunulmuştur:

“...kitabı yazdığı sırada 55-59 yaşlarında olmalıdır. Eser 1069/1070’te yazıldığına göre Yusuf’un 1010/1015 yılları arasında doğduğunu tahmin edebiliriz.” (Ercilasun, 2009, s. 293) ve “Kutadgu Bilig adlı eserini elli yaşlarında yazmaya başladığı göz önüne alınırsa şairin, 1015-1017 yılları civarında doğduğunu söylemek mümkündür.” (Yavuz, 2008, s. 143).

Eserde Aytoldı veya Ögdülmiş’in yaşamına, deneyimlerine, duygu ve düşüncelerine ilişkin veriler de vardır. Yazar kurgusal kişileştirme için kendi yaşamından hareket etmiş ve Aytoldı ile Ögdülmiş tiplerini hem babasının hem de kendisinin anılarını kurguya dönüştürerek yaratmıştır. Örneğin Aytoldı’nın hasta yatağında iken Küntogdı’ya söylediği sözleri içeren 1097-1105. beyitler<sup>11</sup> ile Yusuf Has Hacib’in kendi ağzından yaşlanma sürecinin evrelerini anlattığı 6528-6532. beyitler<sup>12</sup> arasında gençlikten yaşlılığa, yiğitlikten yorgunluğa, kara saçlılıktan ak saçlılığa, dik ve ok gibi duruştan yay gibi beli bükük duruma, parlak benizlilikten yanakların solmasına doğru geçirilen fiziksel değişiklikleri betimlemek bakımından benzerlik bulunmaktadır. Bu benzerlik eserin içerdiği hatırat unsurları açısından önemli bir ipucudur. Çünkü ifadelerdeki bu çarpıcı benzerlik, yazar ile kahramanlardan biri olan Aytoldı arasındaki özdeşliğin de kanıtıdır. Bunlar “yaşanmışlıkların anlatısı olarak hatırat unsuru” diye nitelenebilir. Her ne kadar birinci kişi ağzından sunulmasalar ve biyografik bilgilerin yetersizliği nedeniyle yazar-kahraman özdeşliği için kesin bir yargıya varmak mümkün olmasa da bazı veriler, içtenlik ve etkileycilik gibi nedenlerle, itiraf ve otobiyografi nitelikli anılar olarak kabul edilmelidir. Nitekim Olgun, anıların en

<sup>10</sup> 0363. küser men yégitlikke öknür özüm / ökünçüm asıg yok keser men söziüm

0364. kimiñ kırkıta keçe tiriglik yılı / esenleşti erke yégitlik tili

0365. tegürdi maña elgin elig yaşım / kuğu kıldı kuzğun tüsi teg başım

0366. okır emdi altmış mañar kel téyü / busuğ bolmasa bardım emdi naru

0367. kimiñ yaşı altmış tüketse sakış / tatıg bardı andın yayı boldı kış

0368. otuz yıgışın yandru aldı elig / negü kılğay altmış tegürse elig

0369. negü kıldım erki elig men saña / nelük türdüñ emdi bu öçke maña

0370. tatıg erdi barça yégitlik işim / ağu kıldı emdi maña yér aşım

0371. boğum erdi ok teg köñül erdi ya / köñül kılğu ok teg boğum boldı ya

0372. yégitlik negü yıgıdı erse maña / karılık kelip aldı kelgey saña

0373. ayü çezgüçü kel meni çezgüle / yıl ay tutğumı boldum emgek bile

0374. kişensiz küñüdi mañumaz adağ / tünerdi yarumaz körügli karak

0375. tatıg bardı öçti kuruğsağ otı / yıradı meniñdin yégitlik atı

<sup>11</sup> 1097. yok erdim törüttü igıdıtı meni / kiçig oğlan erdim beğüttü meni

1098. yahñ yüzlüg erdim bütürdi sağal / kara kuzğun erdim kuğu kıldı çal

1099. boğum erdi ok teg egildi boğum / tiriglik tükedi yetildi öğüm

1101. kayu başka kirse kuğu kırtışı / kuğu teg örün kılğu köñlin kişi

1102. kimiñ egri bolsa köni tal boğı / köni kılğu köñlin yetildi ödi

1103. örün boldı erse kara saç sağal / anunğu busuğçı ölümke tükel

1105. kara saç örünüñ ölümün yumuş / kılur ol tirigke tiriglik küsüş

<sup>12</sup> 6528. esirkep açır men saña ay yégitlik / kamuğ körkümi sen yıratñı

6529. temäm erğuvän teg kızıl meñzim erdi / bu kün za’feran erde tarıttım

6530. yıparsıg kara başka kâfır aşudum / tolu teg tolu yüz kayuğa iletım

6531. yaruğ yaz teg erdim tümen tü çéçeklig / hazanmu tüşüttüm kamuğnu kırıttım

6532. kađñ teg boğum erdi ok teg köni tüz / ya teg egri boldı egildim töñittım

#### Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

#### Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



önemli iki özelliğinin *içtenlik* ve *gerçeğe uygunluk* olduğunu söyler. Ancak kurgusal eserlerde gerçeğe uygunluk aranmaz (1972, s. 405). Arat da *"Aytoldı ile Ögdülmiş'in şahıslarında şâirin kendini tasvir etmiş"* olduğunu söyler. *"Bu ikisi hakkında eserden öğrendiklerimiz Yusuf'un şahsı hakkında bildiklerimize uymaktadır."*(Arat, 1999, s. XXIII). Bununla birlikte eserin otobiyografi olduğu düşüncesine kapılmamak gerektiğini de vurgular (Arat, 1999, s. XXIV).

Kutadgu Bilig'in 376-397. beyitleri arasında ise hatırat unsurları pişmanlık, itiraf, tövbe ve istiğfar psikolojisi içinde birbirini izler.<sup>13</sup> Buna göre yazar birinci kişi ağzından gençliğinde çok kötülük işlediğini, ama sonra doğru yolu Tanrı'nın başışı ile bulduğunu söyler. Yaşadığı aydınlanmayı, dilini Tanrı vergisi olarak "kelime-i şehâdet" in süslemesi benzetmesi ile dile getirir. Tanrı ile ve kendisi ile bir iç konuşma biçiminde akan bu beyitlerde Yusuf Has Hacib gerek Saint Augustinus gerek Rousseau ve gerekse Gazali'nin El-Munkızu min'ed-Dalâl adlı eserinde görüldüğü üzere yaşamın amacının iyilik, güzellik, doğruluk yani insanlık/humanitas olduğu düşüncesinden hareketle boşa geçirdiği yıllardan duyduğu üzüntüyü ve bu yoğun üzüntüye dayalı olarak yaptığı hayat muhasebesi sonucunda yaşamın değerine ilişkin görüşlerini öğüt biçiminde sergiler. Benzer görüşler yazarın esere niçin Kutadgu Bilig adının verildiğini ve eseri yazma amacını açıkladığı 350-358. beyitler ile 6495-6507. beyitler ve 6616-6628. beyitler arasında da yinelenmiştir. Bütün bu dizelerde klasik itiraf kitaplarının ana fikri olan pişmanlık dile getirilir ve Tanrı'dan başışlanma dilenir. Kutadgu Bilig'de özür sözcüğü on sekiz kez kullanılmıştır. Bu sözcük daha sonra Sinan Paşa'nın kitabına ad olarak kullanacağı tazarru sözcüğünün de köküdür (Sinan Paşa, 1971). Yusuf Has Hacib Sinan Paşa'dan beş yüz yıl kadar önce şöyle demektedir:

*5711. bu kün tevbe birle yanayın mene / idimdin bu 'uzruğ kolayın mene*

Bu dizede kulun yönünü Tanrı'ya çevirmesi ve af dilemesi Ögdülmiş'in ağzından anlatılmaktadır. Ögdülmiş arkadaşı Ogdurmuş'a 5688-5720. beyitler arasında geçmiş yaşamından dolayı *ökünç* yani pişmanlık duyduğunu, gençlik günlerini boşa geçirdiğini, gençken yiyip içip ömrünü boşa geçirdiğini, insanları üzüp küstürdüğünü, eliyle diliyle onlara zarar verdiğini, onları ezdiğini, Tanrı'dan uzaklaşp günaha battığını, artık tövbe ederek ölmeden önce ibâdete başlayacağını söyler (Kocaoğlu, 1970, s. 20-21). Bu beyitler klasik "confession" cümleleridir. Yani tıpkı Aytoldı'nın yaşlılıkta söylediği gibi ve tıpkı Yusuf Has Hacib'in eserin sonunda kendi yaşlılık hâllerini anlatırken yaptığı gibi Ögdülmiş'in dilinden de okuyucu belli bir yaşa gelip olgunluğa eren bir kişinin hayat muhasebesi yapmasına ve bu muhasebe sonunda tövbe edip Tanrı'ya yönelmesine tanık olmaktadır. Türkçedeki örneği görülen bu Tanrı'ya

<sup>13</sup> 0376. oduñıl ay kökçin ölümke anun / bu keçmiş künüñke sıgt kıl ünün  
0377. keçip bardı öd kün yawalık bile / bu kalmış künüñ birle 'uzrññ tile  
0378. ay muñsuz idim meññi tutçı tirig / ölümke törüttüñ bu sansız tirig  
0379. tiler men seniñdin du'âm bu sözün / tirig tutğıl ança yaşım kıl uzun  
0380. seniñdin kolup küç bu söz başladım / tükel kılğuka küç sen ök bir idim  
0381. tilim tınma öggil yaratığlını / yarağsızını méñdin yıratığlını  
0382. öğürdi törütti yaruttı köñül / köni yol öze tuttı köñlüm amul  
0383. karañkuda erdim yaruttı tünüm / tünerigte erdim toğurdi künüm  
0384. azıp yügrür erdim ayu bérđi yol / küyer erdim otka küdezmese ol  
0385. öğürdi ağırdı kötürdi méni / azuqlar yolındın kiterdi méni  
0386. köñülüg bezedi yaruqluk bile / tilimni bezedi tanuqluk bile  
0387. köñül bérđi köz hem ukuş ög bilig / aç a bérđi sözüm yoritı tilig  
0388. habib sawçı yolu méni yetteçi / ol ok sawçı bolsu elig tuttaçı  
0389. bu barça idim fazlı erdi kamuğ / ağırladı mén teg tapuğsuz kuluğ  
0390. mumiñ şükri emdi neteg öteyin / tirig bolsa özüm yılın hem ayın  
0391. ilâhî bilür sen bu 'acizlikim / sañar ok açar-men muñum hem takım  
0392. kılumaz ma şükriñ saña men bére / meniñdin şükür kıl saña sen sira  
0393. köni yol öze tüz tuta bér méni / suculma meniñdin bu imân tonı  
0394. tenimdin çıkarda meniñ bu cânım / şahâdet bile kesgil ağır tımın  
0395. özüm kalsa yalnız kara yer katın / mañar ıdğıl anda öküş rahmetin  
0396. tapuğsuz kuluñ men yazukum öküş / özün fazlı birle keçür ay küsüs  
0397. kamuğ müminig sen tözü yarlıka / yarınkı bekadın bu kün kıl likâ

yöneliş ve yakarış, bağışlanma dileği, itiraf psikolojisi, sadece Müslümanlıkta görülen bir ibadet değil aynı zamanda Musevîlik, Hıristiyanlık, Manicilik ve Budacılıkta da kurumsal olarak gelişmiş bulunan bir gelenektir. Dikkat edilirse Yusuf Has Hacib belli bir yaşa kadar Budist olduğu ve sonra İslam'a girdiği için bağışlanma dilememektedir. Gençliğinde işlediği günahları sıralayıp açıklamakta ve bunlardan dolayı Tanrı'dan bağışlanma dilemektedir. Günahtan kaçınma ve af dileme psikolojisinin Türkler arasında İslam'a girmeden önce var olduğu Manici ve Budacı tövbe kitaplarının bulunmasından anlaşılmaktadır (Le Coq, 1941, s. 5; Özbay, 2014, s.7). Özellikle Budacılıkta on türlü günah ve bunların itirafı ile affına ilişkin metinlerin Türkçeye çevrildiği de bilinmektedir (Elmalı, 2016, s. 11).

## Sonuç

Kutadgu Bilig doğrudan doğruya hatırat değildir. Ancak her eser az çok yazarının yaşamından ve kişiliğinden izler taşır. Kutadgu Bilig'de bu izler şu biçimlerde karşımıza çıkmaktadır:

1. Yusuf Has Hacib'in kendi yaşamına ilişkin verdiği doğrudan bilgileri içeren beyitler,
2. Aytoldı'nın yaşamından ve yaşam sürecinden kesitler sunan beyitler,
3. Ögdülmiş'in yaşamından ve yaşam sürecinden kesitler sunan beyitler,
4. Yaklaşık on yıllık dönemlerle insan yaşamının dilimlerini belirleyen ve bu dilimler içinde kişinin durumunu anlatan fakat belli bir kişiye özgü olmayıp herkese uyabilecek görüşlerin belirtildiği ve yaşname ile ilgili çalışmalarda dikkate alınan beyitler,
5. Yaşamın ve çeşitli dönemlerinin değeri üzerine tespitler ve bu tespitler üzerinden gençlere öğütler içeren "pendname" niteliğindeki beyitler.

Bunlardan birbirine benzeyen ilk üçünde yazar üç ayrı ağızdan aynı kişinin yaşam deneyimlerini dile getirmektedir. Bu bakımdan yazar ile anlatıcının ve yazar ile kahramanlardan ikisinin zaman zaman özdeşleştikleri görülür. Bu özdeşleşmeyi gösteren beyitler hatırat unsurları olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada Kutadgu Bilig'in yalnızca kurgusal bir eser olmadığı, Yusuf Has Hacib'in gerek kendi ağzından konuşurken gerekse vezir Aytoldı ve onun oğlu Ögdülmiş'in ağzından konuşurken kendi gözlemlerinden ve geçmiş yaşantılarından pek çok beyitte söz ettiği, dolayısıyla eserin hatırat unsurları ve otobiyografik veriler içerdiği gösterilmeye çalışılmıştır.

## Kaynakça

- Abelardus P. (1988). *Bir mutsuzluk öyküsü (felaketler tarihi)*, (Betül Çotuksöken, Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akar A. (2020). *Bilge Tonyukuk yazıtı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Altınova B. (2003). Kavram kargaşası çerçevesinde edebî bir tür olarak hatıra, *Türkbilig*, 6, 3-12.
- Arat R. R. (1999). *Kutadgu Bilig-I: metin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aristoteles (1987). *Poetika*, ( İsmail Tunalı, Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydın E. (2019). *Tonyukuk*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Banarlı N. S. (1983). *Resimli Türk edebiyatı tarihi*, C. I, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Birinci A. (1998). Hâtırat türünden kaynakların tarihî araştırmalardaki yeri ve önemi, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14 (41), 611-620.

- Birsel S. (1972). Anı üzerine, *Türk Dili Dergisi*, Anı Özel Sayısı, 21(246), 377-397.
- Brockelmann C. (1928). *Mitteltürkischer wortschatz*, Leipzig: Otto Harrassowitz.
- Cemiloğlu İ. (1990). Kutadgu Bilig'de gençlik, ihtiyarlık ve ölüm fikri, *Türk Kültürü*, 330, 617-621.
- Clauson Sir G. (1972) *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*, Oxford: Clarendon Press.
- Coşar A. M. (2008). Türk kültüründe hediyenin algılanışı, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 38(38), 33-48.
- Çelebioğlu Â. (1985). Türk edebiyatında yaşnâmeler”, *Marmara Üniversitesi Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1, 151-286.
- Dankoff R. & Kelly J. (1985). *Mahmut el-Kāşgarî: Compendium of the Turkic dialects (Dīvān Luyāt at-Türk)*, (Edited and Translated with Introduction and Indices by Robert Dankoff in collaboration with James Kelly), Part III, Harvard: Harvard University Press.
- Dorion L.-A. (2005). *Sokrates*. Ankara: Dost Yayınları.
- Elmalı M. (2016). *Dasakarmapathavadanamala*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Enginün İ. (2003). *Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları,
- Ercilasun A. B. & Akkyounlu Z. (2014). *Dīvānu Lugâti't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun A. B. (2009). *Türk dili tarihi*. Ankara Akçağ Yayınları.
- Ercilasun A. B. (2016), *Türk kağanlığı ve Türk bengü taşları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Erdal M. (1991). *Old Turkic word formation*. Volume II, Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.
- Eryılmaz D. (2011). Ermeni, Fransız ve Türk literatürlerinde anı türü, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Herodotos, (1973). *Herodot tarihi*, (Müntekim Ökmen, Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaçalin M. S. & Ölmez M. (2019). *Dīvānu Lugâti't-Türk*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Kaplan M. (1975). Kendi kendine değer verme. *Ünlü Yazarlardan Seçme Denemeler* (Sabahat Emir, Der.), İstanbul: Emir Yayınları.
- Kaplan M. (1998). Hâtırat üzerine, *Edebiyatımızın içinden* (s. 137-140), İstanbul: Dergah Yayınları
- Kavcar C.& Oğuzkan F. (1999). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya D. (2012). Âşık Edebiyatında yaşnâmeler, (Ed.) H. Bacanlı, Ş. Işık Terzi *Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi* (s. 573-605), İstanbul: Açılım Kitap.
- Kocaoğlu T. (1970). Kutadgu Bilig'de pişmanlık duygusu, *Türk Dünyası Dergisi*, 4(16), 20-21.
- Ksenophon. (1962). Anabasis I-II. (Hayrullah Örs, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.*
- Ksenophon. (1994). Sokrates'ten anılar* (Canan Şentuna, Çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Le Coq von A. (1941). *Huastuanıft*. (S. Himran, Çev.). Ankara: Ulusal Matbaa.
- Nalbant M. V. (2016). Yaşnâme geleneği içinde Kutadgu Bilig ve Kutadgu Bilig'de yaş konusu, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 179-191.
- Naskali G. E. (2007). Hediyelik kelimeler, *Hediye Kitabı*. (s. 233-239). (Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Aylin Koç). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Okay O. (1997). Hâtırat, *İslam ansiklopedisi*, (C. 16, s. 445-449), İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları
- Olgun İ. (1972). Anı türü ve Türk edebiyatında anı, *Türk Dili Dergisi*, Anı Özel Sayısı, 25(246), 403-427.
- Özbay B. (2014). *Huastuanıft*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdemir E. (1981). *Yazı ve yazınsal türler*, İstanbul: Karacan Yayınları.

- Rasanen M. (1969). *Versuch eines etymologischen wörterbuchs der Türksprachen*, Volume: I, Helsinki: Suomalais Ugrilainen Seura.
- Ross D. (2011). *Aristoteles*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Sinan Paşa. (1971). *Tazarru'nâme*. (Mertol Tulum, Haz.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şen M. (2007). Eski ve Orta Türkçede hediye kelimeleri, *Hediye Kitabı*, (s. 240-259), (Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Aylin Koç), İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Şirin H. (2016). *Eski Türk yazıtları söz varlığı incelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin T. (1997). Yusuf Has Hâcib ve Cahit Sıtkı Tarancı'da gençlik, yaşlılık ve ölüm, *Çağdaş Türk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış, Nevin Önberk Armağanı*, (s. 343-350). Ankara. Simurg Yayınları.
- Teres E. (2008). Ertüt~ belek sözcükleri üzerine, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3/1, 367-370.
- Uluğlar E. B. (2006). *1918-1928 yılları arası Türk Edebiyatında hatıra türü*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yavuz K. (2008). Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig, *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36, 137-180.

## 9-Sentences, maximes et proverbes Mantchoux et Mongols adlı eserdeki Mançu atasözleri

Ulhan ÖZALAN<sup>1</sup>

**APA:** Özalan, U. (2022). *Sentences, maximes et proverbes Mantchoux et Mongols* adlı eserdeki Mançu atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 155-172. DOI: 10.29000/rumelide.1073873.

### Öz

Mançular Çin'i yöneten son hanedan olan Çing Hanedanını (1644-1911) kuran Tunguz topluluğudur. Yarı göçebe savaşçılar olan Mançular Çin'i idareleri altına aldıktan kısa bir süre sonra yoğun bir şekilde Çin kültüründen etkilenmeye başlamışlardır. Kültürün bütün alanlarında görülen bu Çin etkisi en çok da dil ve edebiyat alanlarında kendini göstermektedir. Bu bakımdan Mançulardan kalan eserlerin önemli bir bölümü Çince'den yapılan çevirilerdir. Mançulara ait olan eserler daha çok okçuluk, at yetiştiriciliği gibi askerî alanla ilgili kaynaklar, tarih kayıtları ve özellikle Şamanizm ile alakalı halk edebiyatı ürünleridir. Bunlardan başka farklı kaynaklarda kayıt altına alınmış birçok Mançu atasözü de vardır. Bu makalenin konusu Türkiye'de pek bilinmeyen Mançu atasözleridir. Çalışmada, Rochet tarafından 1875'te yayımlanan *Sentences, Maximes Et Proverbes Mantchoux Et Mongols* başlıklı kitabın "Mançu atasözleri" bölümünde yer alan 165 atasözü Türkçeye tercüme edilerek konularına göre sınıflandırılmıştır. Söz konusu kaynakta verilen atasözlerinin bir kısmının Konfüçyüs'ün özlü sözlerinin Mançucaya çevirisi olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu bakımdan, çalışmada ele alınan Mançu atasözleri, Konfüçyüs'ün özlü sözleri ile karşılaştırılarak hangilerinin Çin kültürü etkisiyle Mançucada görülmeye başladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Mançu atasözlerinin yapısına dair tespitler sonuç bölümünde sunulmuştur. Çalışmanın diğer bir amacı da Mançu atasözlerini ortaya koyarak "Altay dilleri" konuşan milletlerin atasözleri üzerinde daha sonra yapılacak karşılaştırmalı ve geniş kapsamlı çalışmalara zemin hazırlamaktır.

**Anahtar kelimeler:** Mançular, Mançuca, Mançu atasözleri, Altayistik

## Manchu proverbs found in "Sentences, maximes et proverbes Mantchoux et Mongols"

### Abstract

Manchus are the Tungusic community who established the Qing Qynasty (1644-1911), the last imperial dynasty of China. Being semi-nomadic warriors, Manchus exposed to heavy influence of Chinese culture soon after they had begun ruling China. This Chinese influence, which could be observed in all cultural elements, is most visible in the domains of language and literature. In this respect, most of the literary works by Manchus are translations from Chinese. The original works are mostly related to military arts such as archery and horse breeding, folk literature works related to Shamanism. Apart from those, there are many Manchu proverbs recorded in different sources. The focus of the present paper is the Manchu proverbs, which are not known in Turkey at all. The Manchu proverbs presented in *Sentences, Maximes Et Proverbes Mantchoux Et Mongols* by Rochet (1875) under the title of "Manchu Proverbs" have been translated into Turkish and classified on the basis of

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eski Türk Dili ABD (Bolu, Türkiye), ozalan\_u@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9865-6010 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073873]

their themes. Some of these proverbs found in the abovementioned source are direct translations of Confucius’s analects. In order to determine whether each proverb appeared through Chinese influence, they were compared with Confucius’s analects. The evaluations on the structure of the proverbs have been presented in the conclusion part. Another aim of the study is to present Manchu proverbs and form a basis for comparative studies on the proverbs of the communities who speak “Altaic Languages”

**Keywords:** Manchus, the Manchu language, the Manchu proverbs, Altaistic

## Giriş

Mançular, Çin’i yöneten son hanedan olan Çing Hanedanını (1644-1911) kuran Tunguz topluluğudur. Dilleri tipolojik olarak “Altay dilleri” ailesinin bir üyesi olarak kabul edilen Mançular, Çin’i fethettikten kısa bir süre sonra yoğun bir biçimde Çin kültürünün etkisi altında kalmaya başlamışlardır. Çin’de yönetime geçtikleri bu dönemde, Mançuların toplam nüfusunun üç yüz bin civarında olduğu tahmin edilirken Çinli nüfusunun ise üç yüz milyona yaklaşmakta olduğu düşünülmektedir (Gorelova 2002: 8). Göçebe savaşçılar olan Mançuların, kendi kültürlerine göre oldukça köklü bir yerleşik hayat tarzı ile yazı dili ve felsefe geleneği olan Çin kültüründen etkilenmeleri kaçınılmaz olmuştur. Ayrıca, Mançucanın ülke yönetimi için gerekli olan siyasî, idarî ve bilimsel terminolojiden yoksun olmasının bu dil üzerinde Çince etkisinin oldukça yoğun bir şekilde görülmesine yol açtığı ifade edilen bir durumdur. Bu etkilenme sadece bürokratik alanla sınırlı kalmamıştır. İki topluluğun gündelik hayatta da iletişim durumunda olmaları Çince etkisinin gündelik dilde de görülmesine zemin hazırlamıştır (Stary 1994: 470).

Mançular Çing Hanedanını kurdukları dönemde Moğollarla yakın temas halinde oldukları için Moğolca’yı ve Moğol yazısını biliyorlardı (Rachewilts ve Rybatzki 2010: 270). Bu sebeple Nurhaci başa geldiği ilk dönemde resmî yazışmalar Moğolca yapılmaktaydı. Ancak, Nurhaci’nin Mançu dilinin yazıya geçirilmesi için Moğol yazısına dayanan bir yazı sistemi geliştirilmesi hususunda emir verdiği bilinmektedir. Moğol alfabesinde bazı değişiklikler yapılarak geliştirilen bu yazı 1632 yılına kadar kullanılmıştır. Bu tarihte, Mançu yazısına birtakım ayırt edici işaretler eklenerek ses bilgisi belirsizlikleri giderilmiştir (Norman 2003: 485).

17. yüzyılın sonlarından itibaren Mançuca üzerinde Çincenin etkisi iyice görülmeye başlanmasıyla Mançu hanedanı mensupları dillerini korumak için bazı önlemler almışlardır. Bu amaç doğrultusunda, Mançuca birçok metin ve sözlük yayımlanmıştır. Özellikle Mançu imparatorlarından Kangxi (1662-1722) ve Qianlong (1736-1795) döneminde Mançucanın konuşulması teşvik edilmiştir (Crossley 1990: 28). Ancak bu girişimler Mançucanın yaşatılması için yeterli olmamış ve 18. yüzyıldan başlayarak Mançuca konuşanların sayısı azalmaya başlamış, 19. yüzyılın başlarında ise Pekin’de ve Çin’deki diğer Mançu garnizonlarında Mançuca neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Ancak, Mançuca Mançurya’da yaşamaya devam etmiştir. 20. yüzyılın başlarında da kuzeydoğu Mançurya’da Mançuca konuşan önemli bir nüfus olduğu belirtilmektedir (Norman 2003: 486).

Juha Janhunnen, Mançuca konuşabilen kişilerin sayısının tam olarak bilinmediğini, kendini Mançu olarak tanımlayan etnik topluluk içinde Mançuca konuşurların sayısının çok az ve bunların daha çok yaşlı bireyler olduğunu belirtir (2005: 45). Son dönemde, Mançu kültürü ve diline karşı artan bir ilgi gözlemlense de Mançucanın tekrar bir konuşma dili hâline gelmesi pek mümkün görünmemektedir (Janhunnen 2005: 53). Fakat Mançucayla yakın bir dil olan Sibece çoğunluğu Doğu Türkistan’da yaşayan Sibeler tarafından günümüzde de konuşulmaktadır (Janhunnen 1996: 49).

Yukarıda bahsedilen yoğun Çin etkisi, dil ve edebiyat başta olmak üzere, Mançu kültür hayatının bütün alanlarında görülmüştür. Bu sebeple bugün elimizde olan Mançuca eserlerin önemli bir bölümü aslında Çince'den yapılan tercümelere dayanmaktadır. Bu tercümelemlerin dışında Mançulara ait olan eserler daha çok tarih kayıtları, askerlik sanatıyla ilgili kaynaklar, özellikle Şamanizm ile ilgili bazı halk edebiyatı ürünleri ve sözlüklerdir. Möllendorff (1890:3) Mançulardan kalan eserleri şu şekilde sınıflandırır:

1. Mançuca öğretmek amaçlı yazılan kitaplar
2. Sözlükler
3. Devlet yönetimi ile ilgili kitaplar
4. Felsefe ve etikle ilgili kitaplar
5. Dinî kitaplar
6. Tarih ve coğrafya kitapları
7. Yarlıklar, anlaşma metinleri, kanunnameler
8. Askerî bilimlerle ilgili kitaplar
9. Matematik ve tıp kitapları
10. Romanlar ve şiirler

Stary, Mançu edebiyatını üç döneme ayırır: a) Klasik Mançu edebiyatı, b) Modern Mançu edebiyatı, c) Mançu-Sibe Edebiyatı (1987: 287-288). Klasik Mançu edebiyatından kalan düz yazı ve şiir türünde edebî eserler mevcuttur. Ayrıca yine bu döneme ait olan atasözleri, beyitler ve tekerlemelerden başka Budizm, Taoizm, Hristiyanlık ve Şamanizm ile ilgili eserler vardır. Çing hanedanının yıkılmasından günümüze kadar olan dönem Modern Mançu edebiyatı dönemi olarak kabul edilir. Eserlerinde Mançuca kullanmaya devam eden yazarlar tarafından yazılan bazı şiirler ve Mançuca olarak basılan gazeteler Modern Mançu edebiyatının eserleri olarak değerlendirilir. Sibeler tarafından üretilen edebî eserler de Mançu-Sibe edebiyatı dönemine dâhil edilir (Stary 1987: 289-295)<sup>2</sup>.

Bugün için elimizde olan Mançu halk edebiyatı ürünlerinin sayısının çok olduğu söylenemez. Tunguz dillerinin ve Mançuca ile Mançucanın tarihî kolu olarak değerlendirilen Cürçencenin nispeten geç dönemlerde yazıya geçirilmesi, bu toplulukların yoğun bir şekilde Çin kültüründen etkilenmiş olmaları bu durumun sebepleri olarak düşünülebilir. Mançulara ait en önemli halk edebiyatı ürünü olan *Nişan Şaman Hikâyesi*'nin "Altay dillerine" ait eserlerden, üzerinde en çok çalışma yapılan metinlerden olduğu ifade edilmektedir (Stary 1990: 317). Bundan başka, Mançu Şamanizm'ine ait bazı dualar, şarkılar Mançulardan kalan diğer halk edebiyatı ürünleridir (Stary 2002: 167). Ayrıca farklı kaynaklarda kayıt altına alınmış olan çok sayıda Mançu atasözü de günümüze ulaşmıştır.

<sup>2</sup> Çalışmanın merkezinde doğrudan Mançu edebiyatı olmadığı için konunun ayrıntılarına burada girilmeyecektir. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için Stary 2005'e bakılabilir.

## Mançu atasözleri

Sözlü kültür ürünlerinden biri olan atasözlerine Mançucada *an i gisun* “genel, yaygın söz” (Norman 2013: 18) veya *dekdeni gisun* “özlü söz, deyiş” (Hauer 2007: 100) denmektedir. Atasözlerinin bir milletin kültürünü, hayata bakışını ve varlıkla olan ilişkisini kısa ve etkili ifade biçimleriyle ortaya koyduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Mançuları tanımak, geçirdikleri kültürel aşamaları anlamak, bunun ötesinde “Altay dilleri” konuşan milletlerin kültürel yönden ne şekilde birbirine benzediğini ortaya koymak için Mançu atasözleri oldukça değerli veriler sunmaktadır<sup>3</sup>. Bu çalışmada ele aldığımız atasözleri, Rochet tarafından yayımlanan *Sentences, Maximes Et Proverbes Mantchoux Et Mongols* adlı kitabın “Mançu atasözleri” bölümünde yer almaktadır<sup>4</sup>. Rochet, çalışmasının giriş bölümünde Mançu atasözlerinin bir kısmını Klaproth’un *Chrestomathie Mandchou ou Recueil De Textes Mandchou* adlı kitabından ve bazı Mançuca kaynaklardan aldığını ifade eder (1875 II). Atasözü olarak verilen bu örneklerin bir kısmı aslında Konfüçyüs’ün öğretilerinin Mançucaya çevirisidir<sup>5</sup>. Yukarıda da ifade edildiği gibi, Çin kültürünün bütün unsurlarından yoğun bir biçimde etkilenen Mançular devlet yönetiminde de Konfüçyüs geleneğini benimsemişlerdir (Elliot 2001: 28). Bu bakımdan, aslında Mançu kültürüne ait olmayan bazı özlü sözlerin, kültür etkileşimi sonucunda Mançu atasözleri olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür. Çalışmada ele alınan atasözlerinden hangilerinin bu nitelikte olduğunu tespit edebilmek için Mançu atasözleri, Eno 2015’te verilen Konfüçyüs’ün öğreti niteliğindeki özlü sözleri ile karşılaştırılmıştır. Bir Mançu atasözünün Konfüçyüs’ün sözü ile örtüşmesi durumunda, atasözünün denk geldiği özlü sözün Eno 2015’teki numarası, Mançu atasözünün Türkçeye çevirisinden sonra, parantez içinde gösterilmiştir. Çalışmada öncelikle Mançu atasözleri konularına göre sınıflandırılmıştır. Bu atasözlerinin yapısına dair tespitler sonuç bölümünde verilmiştir. Çalışmanın öncelikli amacı Mançu atasözlerini ortaya koyarak Mançu kültürünü tanıtmak ve “Altay dilleri” konuşan milletlerin atasözleri üzerinde yapılacak karşılaştırmalı çalışmalara zemin oluşturmaktır. Bundan dolayı, Mançu atasözleri Türk veya Moğol atasözleri ile yapı veya anlam bakımından karşılaştırılmamıştır.

## Konularına göre Mançu atasözleri

Çalışmada ele alınan atasözleri konularına göre I. Bilgi, bilgelik, eğitim ve erdemle ilgili atasözleri, II. Aile ve aile bireyleri arasındaki ilişkilerle ilgili atasözleri, III. Toplumsal ilişkiler ve olaylarla ilgili atasözleri, IV. Devlet görevlileri ve devlet yönetimiyle ilgili atasözleri, V. Hayata, insana dair gözlem ve tespitlerle ilgili öğüt niteliğinde atasözleri olarak sınıflandırılmıştır. Ancak bu çalışmada bütün Mançu atasözlerinin değerlendirme konusu yapılmadığı vurgulanmalıdır.

Atasözlerinin sınıflandırılması konusunda araştırmacılar tarafından farklı yöntemler teklif edilmiştir. Bu konuda genel olarak kabul görmüş bir yöntem geliştiren Matti Kuusi, atasözlerinin on üç temel başlık altında değerlendirilebileceğini belirtir. Bu temel başlıklar şunlardır; 1. Pratik doğa bilgisi, 2. İnanç ve basit inanışlar, 3. Temel gözlemler ve sosyo-mantık, 4. Dünya ve insan hayatı, 5. Paylaşım durumu, 6. Maneviyat/ ahlâk, 7. Sosyal yaşam, 8. Sosyal etkileşim, 9. İletişim, 10. Sosyal konum, 11. Anlaşmalar ve kaideler, 12. Üstesinden gelme ve öğrenme, 13. Zaman ve zamanın anlamı (bk. Meider 2004: 16-17, Gül 2010: 42-44). Aksoy, kavramsal değerleri bakımından Türk atasözlerini uzun bir gözlem sonucu tabiat olaylarının nasıl olageldiklerini ifade eden, uzun bir gözlem ve deneme sonucu olarak sosyal olayların nasıl olageldiklerini tarafsızca bildiren, uzun bir gözlem ve deneme sonucu sosyal olayların nasıl

<sup>3</sup> Bu bağlamda, Prof. Dr. Bülent Gül (2010) tarafından “Moğol Atasözleri” başlıklı çalışmada sunulan veriler, yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar için oldukça önemlidir. Ayrıca, Türklerde atasözü yazıcılığının tarihi gelişimi ve bu süreçte kayıt altına alınan atasözleri için Durmuş 2020’ye bakılabilir.

<sup>4</sup> Sary 1986 ve Sary 2012, Mançu atasözleri bakımından diğer önemli kaynaklardır.

<sup>5</sup> Benzer şekilde, Kore atasözlerinde de Konfüçyüs geleneğinin etkilerini görmek mümkündür (Lee 2017: 3).



olageldiklerini bildirirken bundan bir ders almamızı (açıkça söylemeyip dolayısıyla) hatırlatan, denemelere ve mantığa dayanarak doğrudan doğruya ahlâk dersi ve öğüt veren, bazı gerçekler, felsefeler ve bilgece düşünceler bildirerek yol gösteren, töreleri ve gelenekleri bildiren, bazı inanışları bildiren atasözleri olarak sınıflandırır (1971: 21-22). Çalışmamızda Mançu atasözleri konularına göre beş başlık altında değerlendirilmiştir. Fakat Mançu atasözleri üzerine yapılacak daha kapsamlı çalışmalarda bu konu başlıklarının sayısının artacağı da muhakkaktır. Bununla birlikte aşağıda verilen bazı Mançu atasözlerinin birden fazla kategoriye dâhil edilmesi mümkündür. Ancak bu nitelikteki atasözleri farklı başlıklar altında tekrarlanmayıp sadece bir başlık altında değerlendirilmiştir.

### I. Bilgi, bilgelik, eğitim ve erdemle ilgili atasözleri

İncelediğimiz eserde verilen Mançu atasözlerinin önemli bir bölümü bilginin önemi ile ilgilidir. Ayrıca erdemli olma, eğitime değer verilmesi gerektiği birçok atasözünde vurgulanmıştır. Bu başlık altında değerlendirilen atasözlerinin bir kısmını Konfüçyüs'ün özlü sözlerinin Mançucaya çevirisi oluşturmaktadır.

*tacire de amurangge, mergen de hanci, girure be sarangge, baturu de hanci* “Öğrenmeyi seven bilginlere yakındır, utanmayı bilen cesurlara yakındır”

*julgei tacirangge, beyei jalin te i tacirangge, niyalmai jalin* “Önceden aldığın eğitim kendin içindir, şimdi aldığın eğitim başkaları içindir”

*ambasa saisa elehun i ler ler sembi buya niyalma enteheme hir hir sembi* “Bilge kişiler dingin ve sakindir, sıradan kişi her zaman huzursuzdur”

*taidz tacikū de dosika manggi, geren irgen i emu adali* “Şehzade sınıfa girdikten sonra diğer insanlarla eşit olur”

*ambasa saisa absi ocibe, beye elehun akūngge akū* “Bilge kişiler ne olursa olsun kendilerini yeterli görmezler”

*fe be uribumbime ice be sarangge sefu oci ombidere* “Eskiye yıkarak yeniye öğrenen kişi hoca olmuştur”

*ulhire i hūdun ningge be, mergen sembi, sara i farhūn ningge be, mentuhun sembi* “Hızlı anlayana akıllı denir, bilgisi bulanık olana aptal denir”

*tacimbime, gūnirakū oci, mekele ombi, gūnimbime, tacirakū oci, jecukuri ombi* “Öğrendiklerimizi düşünmezsek boşa gider, öğrenmeden düşünmek kafayı karıştırır”

*tacire de amurangge, mergen de hanci* “Öğrenmeyi seven bilgelere yakın olur”

*erde doru be donjifi, yamji bucecibe ombikai* “Sabah doğruyu duyduktan sonra akşam ölsem de gam yemem” (4:8)

*sure genggiyen ulhisu mergen gūwa niyalma ci fulu ombi* “Akıllı, zeki ve bilge bir kişi diğer insanlardan üstündür”

*mergen be sabuci, jergilere be gūni, mergen akūngge be sabuci, dolori beyede kimci* “Akıllı birini görürsen onun gibi olmaya çalış, akılsız birini görürsen onda kendini sorgula”

*ambasa saisa jurgan be sambi, buya niyalma aisi be sambi* “Bilge kişi erdemi bilir, sıradan kişi çıkarlarını bilir”

*erdemu be wesihun oburengge saisa be huwekiyeburengge kai* “Erdemi yücelten kişi bilgelere örnek olur”

*erdemu emteli akū, urunakū duwali bi* “Erdem yalnız değildir, her koşulda bir yoldaşı olur” (4:25)

*ambasa saisa mohocibe akdun, buya niyalma mohoci, uthai balai ombi* “Bilge kişiler yokluğa düşse de sağlam durur, sıradan kişiler yokluğa düşse hemen bozulur” (15:2)

*ambasa saisa beye de baimbi, buyu niyalma, beye de baimbi* “Bilge kişiler kendini sorgular, sıradan kişiler başkalarını sorgular” (15:21)

*doro be gūni, bi, erdemu be memerembi, gosin de nikembi, muten de saşambi* “Töreyi düşün, erdemden ayrılma, sevgiye güven, sanattan zevk al”

*foutze hendume, bi, erdemu be buyereנגge, boco be buyere adalingge be sabure unde* “Efendi şöyle söyler; Ben erdemi cinsel ilişki kadar seven bir kimseyi henüz görmedim” (15:13)

*ambasa saisi erdemu oci, edun, buya niyalma edun oci, orho, orhoi dele edun daci urunakū neihūmbi* “Bilge kişiler özü itibarıyla rüzgâr gibidir, sıradan kişiler özü itibarıyla çimen gibidir, rüzgâr estiğinde çimenler eğilir” (12:19)

*tze gung, ambasa saisa be fonjire jakade, fudzi hendume, gisun i onggolo yabuŋi, amala dahabumbi* “Zi Gong “Bilge kimdir?” diye sorduğunda Efendi şöyle dedi; Telkin ettiği şeyi önce kendisi yapan, sonra da ona uyandır” (2:13)

*erdemu bisirele gucu be gucule, tusa akū gucu be ashū* “Erdemli kişilerle arkadaşlık et, yararsız kişilerden uzak dur”

*ambasa saisa, jalin tuhentele gebu tukirakū be ubiyambi* “Bilge bir kişiyi adının sonraki kuşaklara ulaşmama düşüncesi üzer”

*ambasa saisa erdemu be gūnin de tebumbi* “Bilge kişiler erdemi düşüncelerinde konumlandırı”

*enduringge niyalmai bithe be hūlaci tetendere, urunakū doro giyan be saci acambi* “Azizlerin kitaplarını okuyup anlamak istiyorsan gelenekleri ve ilkeleri bilmen gerekir”

*tacire ursei bithe hūlarangge umai hafan oki serengge waka, cohome doro be getukeleki sere gūnin* “Aydın kişilerin kitaplarını okuyanların amacı yüksek mevkili idareci olmak değildir, ilkeleri düşüncelerinde daha iyi anlamaktır”

*banin ishunde hanci, tacin ishunde goro* “İnsanlar özünde birbirine yakındır, aldıkları eğitim onları birbirinden uzaklaştırır”

*niyalma oki seci jirgara be bairakū, jirgara be baiki seci niyalma ojarahū* “İnsan olmak istiyorsan durup dinlenme, durup dinlenmek isteyen insan olamaz”

*kung fudzi, doro be yabuha de, emu inenggi sidende bolgo ombi* “Efendi Kung’un yolundan gitmek için bir gün boyunca namuslu olmak gerekir”

## II. Aile ve aile bireyleri arasındaki ilişkilerle ilgili atasözleri

Aile büyüklerine saygı gösterilmesinin Mançu kültüründeki önemi Mançu atasözlerine de yansımıştır. Ayrıca ailedeki bireylerin birbirlerine karşı sorumluluğu atasözlerinde işlenen bir konudur.

*ama eme i se be, günirakū oci ojarahu, emu de oci urhunjembi, emu de oci jobombi* “Anne babamın yaşını düşünmezsek olmaz, bu bizi hem sevindirir hem de korkutur”

*foutze hendume, ama bisire de, terei mujin be tuwambi, ama akū oho de terei yabun be tuwambi, ilan aniya otolo, ama i doru be halarakū oci, hiyoosungga seci ombidere* “Efendi şöyle söyler; Baban hayattayken onun niyetini gözlemler, öldükten sonra onun yapmış olduklarını yap, eğer üç yıla kadar babanın yolundan ayrılmazsan, sen hakiki bir evlatsın” (1:11)

*sargan mergen oci eigen de gasacun komso, jui hiyoosungga oci ama i mujilen sulfa* “Karısı zeki ise kocanın sıkıntısı az olur, oğlu hayırlı ise babanın yüreği ferah olur”

*boo yadahūn ohode hiyoosungen jui be sambi, gurun facuhūn ohode tondo amban be takambi* “Hayırlı oğul ev yoksullaşınca anlaşılır, sadık bir hizmetkâr ülke sıkıntıya düşünce anlaşılır”

*kemuni husun buhe aha be gūni, faşşan akūngge jui be ume gūnire* “İş buyurduğün köleyi düşün, erdem yoksunu evladını düşünme”

*boo de bifi ama eme be ginggule, goro genefi hiyan daborengge ai baita* “Evde anne ve babana saygı göster, uzaklara gidip tütsü yakmak bunun yanında nedir?”

*sain be iktambuha boo de, urunakū funcetele hūturi bi, ehe be iktambuha boo de, urunakū ambula jobolon bi* “İyiliğin toplandığı bir evde her zaman fazlaca talih vardır, kötülüğün toplandığı bir evde her zaman çok talihsizlik vardır”

*sargan mergen oci boo bayan akū i jalin de joborakū, jui hiyoosungga oci ama aiseme julesi facihiyasambi* “Kadın zeki ise evde zenginlik olmadığı için üzülmeye gerek yok, oğul hayırlı ise baba ne diye kaygılsın?”

*ama eme i bisire de, goro generakū, geneci urunakū ici be alambi* “Anne ve baban hayattayken uzağa gitme, gidersen muhakkak nereye gittiğini söyle” (4:19)

*juse ama eme i sain ehe babe kemuni songkolome yabumbi* “Çocuklar çoğunlukla anne babalarının yaptığı iyi ve kötü şeyleri tekrar ederler”

*jui oci hiyoosulaci acara, deo oci deocileci acara be inu sacibe* “Oğul olarak görevin ataya saygı göstermektir, kardeş olarak görevin kardeşlerine karşı sorumluluğunu yerine getirmektir”

### III. Toplumsal ilişkiler ve olaylarla ilgili atasözleri

Kişinin başkalarına karşı sorumlulukları, onlara karşı nasıl davranması gerektiğine dair uyarılar Mançu atasözlerinde ifade edilmektedir. Toplum kurallarına uymak ve toplumsal düzeni bozmamak da bu atasözlerinde vurgulanan hususlardır.

*iren i saişarangge be saişara, irgen i ubiyarangge be ubiyara oci, erebe irgen i ama eme sembi* “İnsanların onayladığını onaylayan, karşı olduğuna karşı olan, onların annesi ve babası gibidir”

*ambasa saisa niyalma i niyalma be dasambi* “Bilge kişi insanları diğer insanlarla yönetir”

*geren ubiyaci, urunakū kimci, geren saişaci, urunakū kimci* “İnsanların onayladığı ve onaylamadığı şeyleri iyice gözlemle”

*beye, beyebe nişa, niyalma be weihuken i wakaşara oci, gasacun goro ombi* “Kişi, kendisini ağır, başkalarını hafif bir şekilde eleştirirse memnuniyetsizlikler uzaklaşır”

*si aika sain be yabuci, tanggū hūhuri isibumbi* “Sen iyilik yaparsan, yüz talih sana ulaşır”

*sain be iktambuci sain i karulan bi, ehe be iktambuci ehe i karulan bi* “İyilik yapan iyilik bulur, kötülük yapan kötülük bulur”

*budai boo de funcehe buda bici, jūgun de yuyure niyalma bimbi* “Mutfakta artık bir yemek varsa, yolda açlıktan ölen bir kişi vardır”

*juḡūn goro oci morin i hūsun be sambi, inenggi goidaci niyalma mujilen be ulhimbi* “Yol uzunsa atın gücü belli olur, günler geçtikçe kişinin yüreği anlaşılır” (14:33)

*beyebe tob obume muterakū oci, niyalma be adarame tob obumbi* “Kendini düzeltemeyen başkalarını nasıl düzeltir?” (13:22)

*beye de isbure be cihakūngge be inu niyalma de ume isbure* “Kendine yapılmasını istemediğini diğer kişiler de yapma” (12:2)

*niyalmai ubiyarangge be saişara, niyalmai saişarangge be ubiyara oci, terebe niyalmai banin be fudarakū sembi* “İnsanların onaylamadığı şeyleri övmek, övdüğü şeyleri onaylamamak insanın doğasına karşı gelmektir”

*iletu şeleme bure ohode, butui baci toodame jimbi* “Ulu orta sadaka verirsen, karşılığını gizli bir yerden alırsın”

*sahakū bithe be hūlaci sain gucu be baha gese, hūlaha bithe be sabuci fe gucube acaha gese* “Bilmediğin bir kitabı okumak yeni bir arkadaş edinmek gibidir, okumuş olduğun bir kitaba tekrar bakmak eski bir arkadaş görmek gibidir”

*gucuse de nure benere anggala, emu ineggi ilan jergi buda ulebu* “Arkadaşlarına içki vermek yerine, günde üç kere yemek ikram et”

*ilan niyalma emgi yabure de, urunakū musei sefu ojongge bi* “Üç kişi birlikte yürürsek, içimizden biri önderimiz olur”

*asihan urse funiyehē şaraka niyalma be ume basure, ilha ilarangge hiyenakū udu udu inenggi fulgiyan ombi* “Genç adam, ak saçlılarla alay etme, açılan çiçekler kaç gün kızıl kalır?”

*ejen be weilere de dalhidaci girucun ombi, gucuse de dalhidaci aldangga ombi* “Efendisine hizmet ederken ölçsüz davranan utanır, arkadaşlarına ölçsüz davranan yalnız kalır” (4:26)

*tondo amban, juwe ejen be weilerakū, jilihangga hehe, juwe eigen be gaijirakū* “Sadık bir hizmetkâr iki efendiye hizmet etmez, iffetli bir kadın iki erkekle evlenmez”

*emu sain gisun de ilan tuveri halhūn adali, ehe gisun niyalma be kokiraburengge ninggun biya şahūrun gese* “Tatlı bir söz üç kişi ısıtır, kötü bir söz insanları altı aylık soğuk gibi incitir”

*niyalma de tusa araci, beye de tusa ombi* “Başkalarına iyilik yaparsan bu kendine yaptığın iyilik olur”

*irgebun i nomun i ilan tanggū fiyelen ba, emu gisun de baktambuci ombi, gūnigan miosihon akū shehe be kai* “Üç yüz bölümlük şiir kitabının tek cümlelik özeti şudur; kötülük düşünme” (2:2)

*etuku adu manaha erin de antaha gucu komso, niyalma be labdu takaha de uru waka labdu* “Gıysilerinizin yırtık olduğu günlerde eş dost az olur, çok insan tanıyınca sıkıntılar çok olur”

*bi, niyalma minde isibure be cihakūngge be, bi, inu niyalma de isibure be cihakū* “Ben insanların bana yapmasını istemediği şeyleri, diğer insanlara yapmak istemem” (15:24)

*jalingga haha nomhon niyalma be holtome, nomhon niyalma umai sarkū be kadalara* “Kötü bir adam iyi insanları aldatır, iyi insanlar cahilleri idare eder”

*niyalma de emu ihan be bahaci, niyalma de emu morin be toobadu* “Bir kişiden bir öküz alırsan o kişiye bir at ver”

*aikabade niyalma de tusa ararakū oci, fucihi be hūlaha seme yooni untuhuri ombi* “İnsanlara yararın yoksa Buda’ya yaptığın ibadetler tamamen anlamsızdır”

*ini boo be tacibuci ojorakū bime, niyalma be tacibume muterengge akū* “Kendi ailesini eğitemeyen başkalarını eğitemez”

*maktame saışaci hūturi banjinambi, firume gisureci jobolon banjinambi* “Översen talih bulursun, söversen talihsizlik bulursun”

*ulin fulu oci gisun amba, hūsun etuhun oci niyalma be gidaşambi* “Zenginliğin çoksa sözün ağır olur, gücün varsa insanlara tahakküm edersin”

*damu sain baita be jabu, karulame acabure be ume fonjire* “Sadece iyilik yap, bunun karşılığını isteme”

*unenggi serengge, beye beyebe mutebure teile akū, jaka be muteburengge kai* “Kâmil bir insan sadece kendisini düzeltmez, diğer insanları da düzeltir”

*emu erinde edun, tuwa i adali jili, tuveri forgon i etuku be deijibumbi* “Öfke, rüzgârlı havada ateş gibidir, kış mevsiminin kıyafetlerini yakar”

*beyebe niyalma sarkū de joborakū, niyalma be sarkū de jobombi* “İnsanlar beni tanımadığı için kaygılanmam, insanları tanımadığım için kaygılanırım”

*damu gosingga niyalma, niyalma be saişame mutembi, niyalma be ubiyame mutembi* “Sadece sevmeyi bilen bir insan insanları övebilir ve insanlardan nefret edebilir”

*foutze hendume, dele bifi onco akū, dorolon be yabure ginggūn akū sinagan de tuşafi gosihun akū oci, bi, aibe tuwambini* “Efendi şöyle söyler; Yüksek bir konumda olup cömert olmayanları, ibadet ederken saygılı olmayanları, yas tutması gerektiğinde kederlenmeyenleri anlayamıyorum”

*orho şahrın gecen de gelembime gecen şun de gelembi, ehe niyalma oci cisui ehe niyalma de akabumbi* “Ot ayazdan korkarsa ayaz da güneşten korkar, kötü bir insanın hakkından başka bir kötü insan gelir”

*sain be yaburengge de tanggū hūturi isibure, ehe be yaburengge de tanggū jobolon isibure* “İyilik yapanlara yüz talih ulaşır, kötülük yapanlara yüz bela ulaşır”

*gisurere jabure de urunakū dahashūn oso, tere ilire de urunakū fejile oso* “Cevap verirken her zaman yumuşak başlı ol, ayağa kalkarken her zaman mütevazı ol”

*ume bayan de akdafi yadahūn be fusihūşara* “Zenginliğine güvenip yoksulları küçük görme”

*injeci ini jalin urgunjemi, songgoci ini jalin alişambi* “Gülirse onun için sevinirim, ağlarsa onun için üzülürüm”

*emu niyalma turulafi geren niyalma songkoleme, emu boo yabuşi gaşan, gubci alhūdame* “Bir kişi ilk adımı atarsa diğerleri onu takip eder, köydeki bir aile bir şey yaparsa bütün köy onların yaptığını yapar”

*beyede isirakūngge de ume gucelere* “Sana denk olmayanlarla arkadaşlık etme”

*jalingga haha eihen be ubaliyame, elemangga nomhon niyalma de morilabure* “Kötü adamlar bir gün eşeğe dönecektir ve iyi insanlar onların sırtına binecektir”

#### IV. Devlet görevlileri ve devlet yönetimiyle ilgili atasözleri

Çin’de hanedan kurmuş topluluklardan biri olan Mançular için devlet yönetimi oldukça önemli bir alandır. Yasaların önemi, devlet görevlilerinin nasıl olması gerektiği, memurun amirine karşı tutum ve sorumlulukları bazı atasözüne konu olmuştur.

*niyalmai mujilen selei gese bicibe hafan i fafun hija de adali* “Kişinin yüreği demir gibiyse, resmî görevlilerin buyruğu ocak gibidir”

*dergingge, dorolon de amuran oci, irgen takūrabu de ja ombi* “Üst mevkidekiler ibadete düşkün olursa insanları yönlendirmek kolay olur”

*abkai jui waka oci, dorolon be gisurerakū, kemun be toktoburakū, hergen be dasarakū* “Eğer göğün oğlu<sup>6</sup> değilseniz, ibadetten bahsedemezsiniz, kural belirleyemezsiniz, yazıyı düzeltemezsiniz”

*ejen ogoro mangga, amban ojongge ja akū sehebi* “Han olmak zordur, ama onun hizmetkârı olmak kolay değildir” (13:15)

*tondo amba oci bucere de gelerakū, bucere de gelere oci tondo amban waka* “Sadık bir hizmetkâr ölümden korkmaz, ölümden korkuyorsa sadık bir hizmetkâr değildir”

*dasan be leolembihide urunakū yoo şun be tukiyebe* “Siyaset üzerinde konuşacaksak öncelikle Yao ve Şun’u<sup>7</sup> yücelterek söze başlamalıyız”

*kooli ereci sain ningge akū, gūnin ereci jiramin ningge akū* “Yasadan daha önemli, düşünceden daha değerli bir şey yoktur”

*dorolon i nomun de henduhengge, dergi ejen be weilere de niyalma be weilere adali sehebi* “Töre kitabında yazılana göre, Han’a hizmet etmek halka hizmet etmek gibidir”

*hafan ujui jergide isinacibe, tumen fafun songko be dahambi* “Bir görevli yüksek bir mevki sahibi olsa da bütün kurallara uymak zorundadır”

*taciburakū irgen be afara de baitalaci, erebe waliyarangge sembi* “Savaşta eğitimsiz kişileri kullanmak onları feda etmektir”

## V. Hayata, insana dair gözlem ve tespitlerle ilgili öğüt niteliğinde atasözleri

Gündelik hayata dair yapılan gözlemler ve deneyimlerden çıkarılan sonuçlar birçok Mançu atasözünde karşılığını bulmuştur. Bu başlık altında verilen atasözlerinde çoğunlukla hayata dair tespitler sunularak bunlarla ilgili dolaylı veya doğrudan öğütler verilir.

*niyalma be cira tuwaci ojarahū, mederi muke be hiyase i miyalici ojarahū* “İnsan görünüşüyle değerlendirilmez, deniz suyu kovayla ölçülmez”

*niyalma banjirengge tanggū sede jalundarakū, kemuni minggan aniyai jobolon be hefeliyembi* “İnsan yüz yaşına kadar yaşamaz ama bin yıllık sıkıntıyı bağrında taşır”

*niyalma, tasha be nungnere mujilen akū tasha niyalma be nungnere mujilen bi* “İnsanın kaplana zarar verme niyeti olmaz, ama kaplanın insana zarar verme niyeti olur”

*golmin hiyang ni muke emgeri eyehe bolju amasi bedererakū niyalma sakdaka manggi ainahai dahūme asihan ojongge* “İrmağın suyu bir kere aktıktan sonra geriye dönmez, insan yaşlandıktan sonra tekrar genç olmaz”

*niyalma, aisi be sabuha gojime jobolon be saburakū, nimaha, be be sabuha gojime welmiyeku be saburakū* “İnsan talihi kovalar, talihsizliği değil, balık yemi kovalar, kancayı değil”

<sup>6</sup> Göğün oğlu, Zhou Hanedanın hükümdarları için kullanılmıştır (Eno 2015:9).

<sup>7</sup> Çin tarihinde bilgelikleri ile tanınan hükümdarlardır (Eno 2015: 8).

*ibtenehe moo be colici ojarahū, hukun boihon i fajiran be ilbaci ojarahū* “Çürümüş bir tahtayı oyamazsın, gübre ve çamurla duvarı sıvayamazsın” (5:10)

*manju gisun nikan gisun ci ja* “Mançu dili Çin dilinden kolaydır”

*manju bithe be urunakū urebu, akūci nikan bithe be hafukiyame getukeleme mutembio* “Mançu yazısını kesinlikle çalış, yoksa Çin yazısını ayrıntılarıyla açıklayabilir misin?”

*manju gisun i ududu hergen be nikan niyalma hūlame muterakū* “Mançu dilinin çok heceli kelimelerini Çinliler telaffuz edemez”

*udu enduringge seme, inu muterakū babi* “Kişi ne kadar yüce olursa olsun yapamayacağı şeyler vardır”

*hūturi jobolon de duka akū, damu niyalmai beye baimbi* “Talih ve talihsizliğe açılan kapı yoktur, ancak kişinin kendisi bunları arayarak bulur”

*wesihun bahacibe girucun be gūni, beye elhe oci suilacun be gūni* “Haysiyet kazanırsan utancı düşün, bedeninin sağlıklıysa hastalığı düşün”

*jaka de da dube bi, baita de tuhen deribun bi* “Her şeyin kökeni ve sonu vardır, her işin bir sonucu ve başlangıcı vardır”

*niyalma de goro seolen akū oci, urunakū hanci jobocun bi* “Kişi uzaktaki şeylere karşı düşüncesizse, sıkıntıları yakınında bulması kaçınılmazdır”

*horonggo tasha jugūn i dulimbi de dedurakū, horibuha, muduri inu abka wesire erin bi* “Kaplan yolun ortasında yatmaz, tutsak bir ejderha zamanı gelince göğe yükselir”

*niyalma de tafulara ilan hacin i amba doru bi, nure be targa, boco be aldangga, jiha be ume efire* “İnsanlara öğütlenecek üç önemli kural vardır; İçkiden kaçının, şehvete kapılmayın, kumar oynamayın”

*ilan aniya otolo tacici, fulun be gūnirakūngge be, ja de baharakū kai* “ Üç yıl okuyup, kazancını düşünmeyen birini bulmak kolay değildir”

*emu morin juwe anggemu be tohorakū, tondo amban juwe ejen be weilerakū* “Bir ata iki eyer vurulmaz, sadık bir hizmetkâr iki efendiye hizmet etmez”

*muwa buda jeme, muke omime, gala bukdame cirucibe sebjen inu terei dolo bi* “Çiğ aş yemek, su içmek, ellerini bağlayarak boyun eğmek, bunlarda bile bir sevinç vardır”

*ilha de dahūme ilara erin bi niyalma de enteheme asihan ojongge akū* “Çiçeklerin tekrar açılacağı bir mevsim vardır, fakat insan hiçbir zaman tekrar genç olamaz”

*sunja ciktan be dahaci, mujilen tani tob ombi* “Her kim beş ilkeye uyarırsa, niyeti hep iyidir”

*gosire de, suilaburakū ome mutembio tondo de jomburakū ome mutembio* “Sevenin acı çekmemesi, âdil olanın itiraz etmemesi mümkün mü?”



*niyalma bime gosin akū oci, dorolon be ainara, niyalma bime gosin akū oci, kumun be ainara* “Kişinin insaniyeti yoksa ibadetle ne işi olur, kişinin insaniyeti yoksa müzikle ne işi olur” (3:3)

*niyalma omirakū jeterakūngge akū, amtan be same bahanarangge komso sembihe* “Yemeyen ve içmeyen bir kişi yoktur, ancak çok az kişinin iyi bir damak tadı vardır” (17:19)

*abka na i amba seme, niyalma hono gasara babi* “Yer ve gök ne kadar geniş olsa da insan şikâyet edecek bir şey bulur”

*niyalma i kidure gūnirengge cira boco akū* “Kişinin isteklerinin ve düşüncelerinin şekli ve rengi yoktur”

*mujilen dolo daldarakū oci, tumen hacin yooni getuken ombi* “Yüreğindeki gizlemezsen her şey sana aşikâr olur”

*hesebun sain oci niyalma, hutu be gelembumbi, forgon wasika manggi hutu inu necinjimbi* “Kişinin kaderinin iyi olması kötü ruhları korkutur, zamanı azaldıktan sonra kötü ruhlar saldırıya geçer”

*nure be komsokon i omi, baita be fulukan i ulhi* “Az içki içerek her şeyi daha çok anla”

*yadahūn bime haldaba akū, bayan bime cokto akungge, antaka* “Yoksul olup dalkavuk olmayan, zengin olup mağrur olmayan var mı?” (1:15)

*gisurere de girurakū oci, yabure de mangga ombi* “Çekinerek söylediğini zorlanarak yaparsın” (12:3)

*niyalma ulin i jalin de bucembi, gasha be i jalin de gaibumbi* “İnsan mal mülk uğruna ölür, kuş yem uğruna yok olur”

*abka de ijishūn ningge taksimbi, abka de fudasihūn ningge gukumbi* “Tanrıya itaat eden kendini bulur, Tanrıya asi olan kendini kaybeder”

*abka, niyalma be ujire gung bicibe, niyalma, abka de karulan husūn akū* “Tanrı insana rızık verse de insan Tanrıya bunun karşılığını vermekten yoksundur”

*şun mukdefi alin i miyoo hūwaşasa ilire unde, bodoci gebu aisi sere anggala jirgara de isirakū* “Güneş doğduktan sonra dağdaki mabedin keşifleri kalkmadıysa, kendi nasibini düşünerek rahatını bozma”

*yadahūn bime gasarakūngge mangga, bayan bime coktolorakūngge ja* “Yoksul olup kıskanç olmamak zordur, zengin olup mağrur olmamak kolaydır” (14:10)

*dorolon de mamgiyara anggala, hibcan ocina, sinagan de, yangselara anggala gosihon ocina* “İbadette aşırıya kaçmak yerine ölçülü ol, yas tutarken iyi görünmek yerine acılı ol” (19:14)

*gasha bucere hamime, terei guwenderengge usacuka, niyalma bucere hamime, terei gisun sain* “Kuş ölüme yaklaşırken ötüşü hüznü olur, kişi ölüme yaklaşırken sözü iyi olur”

*mujilen sain oci boo de wesihun jui banjimbi, forgon sain oci aiseme maşa i usin de akdambi* “Niyet iyi ise evde yüce bir oğul doğar, mevsim iyi ise neden atalarının tarlasına güvenmezsin?”

*bi tuwaci ududu boo yadafi geli bayakabi, ududu boo bayafi dahūme yadahūn ohobi* “Fakirken zengin olan, zenginken tekrar fakir olan birçok ev gördüm”

*yaya jugūn de yabure urse, gemu encu gaşan i niyalma* “Yolda yürüyen kişilerin hepsinin köyü farklı”

*dulekengge be jabcaci ojarahū oho, jiterengge be kemuni tosoci ombi* “Olana hayıflanmak olmaz, olacak olana hazırlanmak gerek”

*geren cooha de jiyanggiyun be durici ombi, emteli haha de mujin be durici ojarahū* “Ordudan bir generali ele geçirebilirsin, yalnız bir adamın heveslerini ele geçiremezsin” (9:26)

*tarire ihan nememe jetere orho akū, zang ni singeri elemangga funcetele jeku bi* “Tarlayı süren öküzün yiyecek otu yokken bir farenin çokça yiyeceği vardır”

*mutere muterakū babe fonjici ombi* “Olabilecek ve olamayacak şeyleri sorabiliriz”

*ulin bisire urse gisun be sume mutembi, ulin akū niyalma gisun be donjirakū* “Varlıklı kişiler sözlerini anlatabilir, yoksul kişilerin sözleri duyulmaz”

*niyalma de minggan inenggi sain akū, ilha fataha manggi fulgiyan boco gūwaliyambi* “İnsan bin güzel gün geçirmiyse, çiçekleri yolunmuş ve kızıl rengi solmuş gibidir”

*forgon genehe manggi suwayan aisin i boco gūwaliyambi, erin isinjaha de sele inu eldeme jergişeme* “Zamanı bittikten sonra altının rengi solar, zamanı gelince demir ışıdayarak parlar”

*morin, yarfun be tuhebure baili bi, indahūn, orho be usihbure karulan bi* “Yularını çıkarmak ata iyiliktir, çimi ıslatmak köpeğe cezadır”

*niyalma, da baci aljaha de fusihūn, jaka, da baci aljaha de wesihun* “Yabancı bir yerden gelen kişi değersizdir, yabancı bir yerden gelen eşya ise değerlidir”

*orho dorgi be gisureci, jakūnde jabure niyalma donjimbi sehebi* “Çayırın ortasında konuşursan yoldan geçenler seni duyar”

*gisun labdu oci gisurere de ufarambi, labdu jehe manggi dolo alişambi* “Sözün çok olursa konuşurken yanılırsın, çok yemek yedikten sonra miden rahatsızlanır”

*jiha bici uthai baitala, buche manggi gemu untuhuri ombi* “Paran varsa harca, öldükten sonra her şey boş olur”

*baita tome dabtame seoleci, amaga inenggi aliyacun bahafi guwembi* “Yapacağın her şeyi uzun uzun düşünürsen, gelecekte yaşayacağın pişmanlıklardan kurtulursun” (2:18)

*sain ehe ningge be ilgaburakū oci, bireme gemu sain seci geli ombio* “İyi ve kötü şeyler ayırt edilemediğinde her şeye iyi demek mümkün mü?”

*mergengge urse muke be buyembi, gosingga urse alin be buyembi* “Bilge kişiler denizi sever, sevecen kişiler dağı sever” (6:23)

*bucere banjirengge emu erin i andande bi* “Ölmek ve doğmak sadece bir an meselesidir”

*niyalma banjira de emu inenggi seme baitalan akū obume muterakū, uthai emu inenggi seme ulin akū oci ojarahū* “İnsan hayatında ihtiyaçlarını karřılamadan yaşayamaz, bu yüzden rızkının peşinde olmadığı bir gün yoktur”

*gosingga be yabuci bayan ume muterakū, bayan oki seci gosingga de ojarahū* “Sevgi dolu bir insan zenginlik peşinde kořmaz, zengin olmak isteyen sevgi dolu bir insan değildir”

*baita amala amcame aliyara anggala an i ucuri ciralame tacibure de isirakū* “Olanın ardından ağlamak yerine anın fırsatını değerlendirmek daha iyidir”

*honin deberen udu amtangga bicibe geren i angga de acaburengge mangga* “Koyun etinin tadı güzel olsa da, herkesin bunu sevmesini beklemek zordur”

*niyalma yadahūn oci gūnin foholon, morin turga oci funiyehē golmin* “Bir kiři yoksulsa fikri kısadır, bir at zayıfsa yelesi uzundur”

*haksan be yabume jabşan be baire anggala, necin de tefi hesebun be aliyara de isirakū* “Acele davranarak talihini aramak yerine sükūnet içinde oturup kaderini beklemek iyidir”

*galga inenggi muke eyere ko sangga be dasata, hūwanggar seme agara de belhembī* “Açık bir günde suyun akıp gideceği yolları düzenlemek gerekir, bu fırtınalara hazırlıktır”

*sarangge, amūrangge de isirakū, amurangge sebjelereנגge de isirakū* “Bir şeyi bilen o şeyi sevene yaklaşmaz, bir şeyi seven o şeyden keyif alana yaklaşmaz”

*manjusiri fucihe terei bade baci, geren ergengge teisu be bahambi* “Buda Manjusiri bu dünyadaysa bütün canlılar ihtiyaçlarını elde edecekler”

*niyalma necin oci gisurerakū, muke necin oci eyerakū* “İnsan huzur içindeyse konuşmaz, su huzur içindeyse akmaz”

*tacihai şungke bime niyalma kemuni sarkū* “Ne kadar öğrense de insanın hâlâ bilmediği şeyler vardır”

*gosingga urse joboşorakū, mergengge urse hūlimburakū, baturungga urse golorakū* “Sevgi dolu bir insan kaygılanmaz, akıllı bir insan aldanmaz, cesur insan korkmaz” (9:29)

## Sonuç

Mançu atasözleri konularına göre incelendiğinde bunların bilginin ve bilgeliğin önemi, aile ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, toplumsal ilişkiler ve devlet yönetimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca hayatla ilgili tespit ve öğüt niteliği taşıyan birçok atasözü de dikkat çekmektedir. Bunlardan bilgi ve bilgeliğin önemine dair olan atasözlerinin önemli bir kısmı Konfüçyüs’ün özlü sözlerinin Mançucuya çevirisidir:

*erde doro be donjifi, yamji bucecibe ombikai* “Sabah doğruyu duyduktan sonra akşam ölsem de gam yemem” (4:8)

*ambasa saisa mohocibe akdun, buya niyalma mohoci, uthai balai ombi* “Bilge kişiler yokluğa düşse de sağlam durur, sıradan kişiler yokluğa düşse hemen bozular” (15:2)

*ambasa saisa beye de baimbi, buyu niyalma, beye de baimbi* “Bilge kişiler kendini sorgular, sıradan kişiler başkalarını sorgular” (15:21)

Bununla birlikte gündelik hayatla ilgili gözlem ve deneyimlere dayanan atasözlerinin büyük bir bölümünün aslı olarak Mançu kültürüne ait olduğunu söylemek mümkündür.

*honin deberen udu amtangga bicibe geren i angga de acaburengge mangga* “Koyun etinin tadı güzel olsa da, herkesin bunu sevmesini beklemek zordur”

*emu sain gisun de ilan tuveri halhün adali, ehe gisun niyalma be kokiraburengge ninggun biya şahurun gese* “Tatlı bir söz üç kışı ısıtır, kötü bir söz insanları altı aylık soğuk gibi incitir”

Sözlü kültür ürünleri olan atasözlerinin akılda daha kalıcı olması birtakım ses tekrarları, anlam bakımından koşutluklar ve zıtlıklar ile sağlanır. Mançu atasözlerinin yapısında da birçok ses tekrarı, anlamsal koşutluklar ve zıtlıklar dikkat çeker. Aliterasyon, tezat ve tenasüp sanatları Türk atasözlerinde de sıklıkla görülmektedir (Çobanoğlu 2004: 25-26).

Şu atasözlerinde /s/, /b/, /d/ ve /j/ seslerinin tekrar edildiği görülür:

*ambasa saisa beye de baimbi, buyu niyalma, beye de baimbi* “Bilge kişiler kendini sorgular, sıradan kişiler başkalarını sorgular” (15:21)

*bi tuwaci ududu boo yadafi geli bayakabi, ududu boo bayafi dahūme yadahūn ohobi* “Fakirken zengin olan, zenginken tekrar fakir olan birçok ev gördüm”

*tondo amban, juwe ejen be weilerakū, jilihangga hehe, juwe eigen be gaijirakū* “Sadık bir hizmetkâr iki efendiye hizmet etmez, iffetli bir kadın iki erkekle evlenmez”

Aşağıda verilen Mançu atasözlerinin yapısında ise anlam bakımından koşut ve zıt kelimeler bulunmaktadır:

*nure be komsokon i omi, baita be fulukan i ulhi* “Az içki içerek her şeyi daha çok anla”

*emu sain gisun de ilan tuveri halhün adali, ehe gisun niyalma be kokiraburengge ninggun biya şahurun gese* “Tatlı bir söz üç kışı ısıtır, kötü bir söz insanları altı aylık soğuk gibi incitir”

*niyalma yadahūn oci gūnin foholon, morin turga oci funiyehe golmin* “Bir kişi yoksulsa fikri kısadır, bir at zayıfsa yelesi uzundur”

*sain be iktambuci sain i karulan bi, ehe be iktambuci ehe i karulan bi* “İyilik yapan iyilik bulur, kötülük yapan kötülük bulur”

*niyalma de tusa araci, beye de tusa ombi* “Başkalarına iyilik yaparsan bu kendine yaptığın iyilik olur”

*tacire de amurangge, mergen de hancı, girure be sarangge, baturu de hancı* “Öğrenmeyi seven bilginlere **yakındır**, utanmayı bilen cesurlara **yakındır**”

*gisun labdu oci gisurere de ufarambi, labdu jehe manggi dolo alişambi* “Sözün **çok** olursa konuşurken yanılırsın, **çok** yemek yedikten sonra miden rahatsızlanır”

*sarangge, amūrangge de isirakū, amurangge sebjelerengge de isirakū* “Bir şeyi bilen o şeyi sevene **yaklaşmaz**, bir şeyi seven o şeyden keyif alana **yaklaşmaz**”

“Altay dilleri” konuşan halkların atasözleri üzerine yapılacak geniş kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalar, bu halkların arasındaki ilişkinin niteliğinin daha iyi anlaşılması için önemli veriler sunacaktır.

### Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1971). *Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: TDK.
- Crossley, P. K. (1990). *Orphan Warriors : Three Manchu Generations and the End of the Qing World*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Durmuş, O. (2020). *Türkçenin Basılı İlk Atasözü Kitabı: G.B. Donado'nun Derlediği Türk Atasözleri*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Elliot, Mark C. (2001). *The Manchu Way: The Eight Banners and Ethnic Identity in Late Imperial China*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Eno, R. (2015). *The Analects of Confucius An online Teaching Translation*. [https://chinatxt.sitehost.iu.edu/Analects\\_of\\_Confucius\\_\(Eno-2015\).pdf](https://chinatxt.sitehost.iu.edu/Analects_of_Confucius_(Eno-2015).pdf) [Erişim Tarihi: 15.12.2021].
- Gorelova, L. M. (2002). *Manchu Grammar*. Leiden: Brill.
- Gül, B. (2010). *Moğol Atasözleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Hauer, E., Corff, O. (2007). *Handwörterbuch der Mandschusprache*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Janhunen, J. (1996). *Manchuria: an Ethnic History*. Helsinki: Finno-Ugrian Society.
- Janhunen, J. (2005). Tungusic: An Endangered Language Family in Northeast Asia. *International Journal of The Sociology of Language* 173, 37-54.
- Lee, Y. T. (2017). *Kore Atasözlerinin Mukayeseli İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Meider, W. (2004). *Proverbs a Handbook*. London: Greenwood Press.
- von Möllendorff, P.G. (1890). “Essays on Manchu Literature.” *Journal of the China Branch of the Royal Asiatic Society*. 24-25: 1-45
- Norman, J. (2003). “The Manchus and Their Language (Presidential Address)”. *Journal of the American Oriental Society* 123, 483-491.
- Norman, J. (2013). *A comprehensive Manchu-English dictionary*. Cambridge, London: Harvard University Asia Centre.
- Rachewiltz, I. de ve Rybatzki, V. (2010). *Introduction to Altaic Philology : Turkic, Mongolian, Manchu*. Leiden: Brill.
- Rochet, L. (1875). *Sentences, maximes et proverbes mantchoux et mongols*, Paris.
- Stary, G. (1986). “Mandschurische Geflügelte Worte.” *Ural-altaische Jahrbücher* N F 6, 153-183.

- Sary, G. (1987). “A New Subdivision of Manchu Literature: Some Proposals.” *Central Asiatic Journal*, 31(3/4), 287–296.
- Sary, G. (1990). “A new Altaistic Science: “Nishanology””. Proceedings of the 32nd Meeting of the Permanent International Altaistic Conference içinde, Oslo: Universitetsforlaget.
- Sary, G. (1994). Disappearance and Survival of a Dominant Nation: the Mancu Case. *The East and the Meaning of History* içinde. Roma: Bardi (Studi Orientali 13). 469-479.
- Sary, G. (2002). “The ‘Discovery’ of Manchu Literature and Its Problems.” *The First International Conference on Manchu-Tungus Studies* içinde. Wiesbaden: Harrassowitz, 165-178.
- Sary, G. (2005). *What's where in manchu literature*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Sary, G. (2012). “Flying Words- A Manchu Variant of European Winged Words?” RAN Institut lingvistiçeskikh issledovanij: Varietas delectans. Sbornik statej k 70-letiju Nikolaja Leonidoviça Sukhaçeva, Sankt Petersburg: Nestor-Istorija, 502-509.

## 10-Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları

İbrahim YILDIRIM<sup>1</sup>

**APA:** Yıldırım, İ. (2022). Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 173-184. DOI: 10.29000/rumelide.1073882.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretimin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde, önemli bir kültür unsuru olan geleneksel çocuk oyunlarına ne ölçüde yer verildiğinin tespit edilmesidir. Bu amaçla araştırma, tarama çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Doküman inceleme yöntemiyle toplanan araştırmanın inceleme nesnelere, MEB tavsiyeli olarak ilköğretim ve ortaokul Türkçe derslerinde okutulan kitaplarındaki metinler oluşturmaktadır. 2016-2017 öğretim yılında okullarda eğitim gereci olarak kullanılan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının metinleri incelenmiştir. İnceleme ana metinler ve serbest okuma parçaları ile görseller üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler nitelik ve nicelik açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme, oyun adı, oyun görseli, oyun tekerlemesi, oyun gereci, oyun içeriği gibi kriterler üzerinden yapılmıştır. İnceleme sonucunda, kitap yazarlarının dil becerilerini öne çıkarmaya çalıştıkları, çocukları milli bir kültür unsurları ile buluşturmayı hedeflemedikleri belirlenmiştir. Yazarlar, metni sadece bir araç olarak kabul etmekte ve metnin çocuğa aktarabileceği mesajları dikkate almamaktadırlar. Metin seçimlerinde oyun çağında olan ve oynayarak mutlu olabilecek 7-12 yaş aralığındaki çocuklara hitap edildiği göz ardı edilmiştir. Bu dikkatsiz ve özensiz yaklaşım neticesinde, çocuğun dünyasına doğrudan ulaşma fırsatı kaçırıldığı gibi, metinlerin kültür aktarıcılığı fonksiyonu da değerlendirilememiştir. Yeterince kitap okuma alışkanlığı kazanamamış öğrencilerin dahi, ders kitaplarındaki metinlerini severek okuduğu dikkate alındığında, bu fırsatın milli bir değer olan ve teknoloji karşısında sürekli küçülen oyunlar adına bir kayıp olduğu gözlenmiştir. Buna göre Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunlarına daha özenle yaklaşılabilir, genel “oyun” sözü yerine detay verilebilir, görseller hazırlanırken oyunlar daha net bir biçimde yansıtılabilir. Bu şekilde birazcık dikkat ve çaba ile önemli bir kültür unsurunun var olmasına destek sağlanabilir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe eğitimi, kültür aktarımı, oyun

## Transfer through cultural texts: The place of traditional childrens games in primary school Turkish books

### Abstract

The aim of this study is to determine the extent to which traditional children's play, which are an important cultural element, are included in the texts of Turkish primary school textbooks. For this purpose, the third, fourth and fifth grade Turkish textbooks accepted by the Ministry of National Education in 2016-2017 and studied in the schools were examined. The examination was based on main texts and free reading pieces and visuals. The obtained data were evaluated in terms of quality and quantity. The evaluation was made on criteria such as game name, game image, game rhyme,

<sup>1</sup> Doktora, Bakü Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü (Bakü, Azerbaycan), ibrahimyildirim2023@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5072-255X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073882]

game equipment. It seems that book authors have been trying to create "activity" richness rather than equipping children with a national culture, and to give them the benefits that the program obligates. The text is regarded only as a means, and the content of the text is not sufficiently considered. It has been ignored that it is addressed to children between the ages of 7-12 who are in the age of play and can only be happy by playing. In this way, the opportunity to directly reach the child's world has not been used well, and the text has come to ignore the cultural transfer function. Considering that even the students who have not gained the habit of reading enough books read the texts in the textbooks fondly, it has been observed that this opportunity is a loss for the games. At the end of the research, by looking at the results, suggestions were made to the book authors to raise awareness for the traditional children's games to be included in the textbooks more

**Keywords:** Turkish Education, Cultural Transfer, Play

## Giriş

Eğitim-öğretimde en önemli kaynaklardan biri, kazanımların gerçekleştirilmesinde en fonksiyonel materyal olan ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının içerik olarak önemli kısmını metinler veya okuma parçaları oluşturmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Bu anlamda çocuğun zihin, dil ve sosyal gelişimine uygun hazırlanmış metinler oldukça önemlidir.

Türkçe derslerinde ana dile ilişkin temel becerilerin kazandırılması öncelikli hedefdir. Daha sonra metinler yoluyla öğrencinin kültürel değerleri tanınması ve aktif bir uygulayıcısı olması amaçlanır. Metinler, öğrencilerin dil ve zihin gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra içeriklerinde taşıdıkları mesajlarla, kültürel çerçevenin oluşmasında da önemli rol üstlenmişlerdir. *Dil bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır* (Özbay, 2002: 115). Araştırmacılar, geçmiş yüzyıllardan günümüze kadar ulaşılmış Türkçe metinleri incelediklerinde, dönemin örf, gelenek, inançlar, yeme- içme kültürü, sosyal yapı, değer verilen kavramlar ve genel manada kültür değerleri hakkında etraflı bilgiye ulaşabilmektedir. Kültürü dilin aynası gibi gören Aksan (1975: 430) bu konuda görüşleri şu şekilde ifade etmektedir: “Bir dilin söz varlığının (kelime hazinesinin) incelenmesi, o dili konuşan toplumun maddi ve manevi kültürü üzerinde bize en inandırıcı tanıkları getirir. O ulusun yasayış biçimi, inançları, gelenekleri, toplumda önem verilen kavramlar ve tarih boyunca ortaya çıkan çeşitli değişimler, giderek o toplumun birçok nitelikleri, söz varlığında kendini belli eder.”

Ders kitaplarında yer alacak metin türlerinin ve metinlerde dikkat edilmesi gereken özelliklerin neler olduğu, hangi temaların işlenmesi gerektiği, uzmanlar tarafından titizlikle hazırlanan MEB Türkçe Öğretim Programında (2005) belirtilmiştir. Program incelendiğinde insani, ahlaki, milli, manevi ve kültürel değerlerin Türk milletinin bireylerine aktarılmasının hedeflendiği görülmektedir. İlk ve orta okulda öğrenim gören öğrencilerinin yaş aralığı 7 – 15’tir. Bu dönem, çocuklara birtakım kültür değerlerini tanıtmak ve bu değerlerin içselleştirmesini sağlamak için en ideal bir dönemdir. Bu yaş dönemi çocuklarının en önemli özelliğinin, Piaget’in ortaya koyduğu bilişsel gelişim dönemleri ve özellikleri dikkate alındığında, “değer ve inanç sisteminin yapılandırıldığı” (Demircan 2006: 69) bir dönem olmasıdır.

Çocuğun, toplumun diğer üyeleri ile kültürel bir paydada buluşabilmesi için önem arz eden ders kitaplarının hazırlanmasına aynı ehemmiyetin verilmediği görülmektedir. Ders kitabı yazarlığı diye bir



meslek olmadığı için, farklı becerilere sahip kişiler bu alanda iddialarda bulunabilmektedir. Ders kitabı yazarlığı genellikle hemen her öğretmen veya daha genel ifade ile eğitim sektöründe yer alan ve cesareti olan kişilerce yapılabilecek bir iş olarak kabul edilmektedir. Oysa, bir kitabın metinlerini yazarken, öğrencilerin söz varlığına katkı sağlama, kazanımlarının ölçme ve değerlendirmesini sağlıklı olarak yapabilmek, öğrenciyi aktif hale getirme, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlama, dil bilgisi kazanımlarını geliştirme, kültürel zenginliği keşfettirme gibi çeşitli yetkinliklerin dikkate alınması ve dönemsel psikolojik özelliklerin biliniyor olması gerekmektedir.

1-5. sınıf Türkçe dersi ders programında (MEB, 2005: 180-182) ders kitabını oluşturan tema ve metinler hakkında şu bilgilere yer verilmektedir: 2005 yılı öğretim programında tematik yaklaşım gereği, 1-5. sınıfların Türkçe dersinde, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekiz olarak belirlenip, bu temaların dört tanesi zorunlu, dört tanesi seçmeli olarak tespit edilmiştir. Her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere beş metin işlenmesi ve bu metinlerden dördü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer alması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca programa göre temalar her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınmalıdır. Her yazardan en fazla üç metin seçilmelidir. Seçilen metinlerde sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme yapılabilir. Metin seçiminde kazanımların gerçekleştirilmesi göz önüne alınarak hareket edilmelidir.

6-8. sınıf Türkçe ders programında ise ders kitabını oluşturan tema ve metinler hakkında şu bilgilere yer verilmektedir: Her sınıf seviyesinde, biri zorunlu Atatürkçülük teması olmak üzere altı ana tema ele alınır. Altıncı sınıfta “sevgi”, yedinci sınıfta “milli kültür”, sekizinci sınıfta “toplum hayatı” zorunlu ana temalardır. Ana temalar altında belirtilen alt temalar zenginleştirilebilir. Metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalı, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalı, dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmeli, öğrencilerin duyu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmeli, yazar ve şairlerin yalnızca edebi yönlerini ön plana çıkarmalı, öğrenciyi okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz (MEB, 2006:56)

Yazar ve öğretmenlere ana çerçeveyi belirleyerek rehber olmayı amaçlayan bu açıklamalar, ders kitaplarındaki metinlerin nasıl hazırlanacağı, hangi kelime hazinesine göre metinlerin oluşturulacağı, milli kültür konusunda gösterilmesi gereken hassasiyeti ana çizgilerle ifade etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarını ya kendisi kurduğu komisyonlara yazdırmakta ya da farklı yayınevlerine hazırlatmaktadır. Bakanlık itap hazırlama süreçlerine dair, metin türlerinin ve metinlerin seçiminde belirlediği ölçüleri ifade edip, genel çerçeveyi yazarlara aktarmakta; ders kitaplarındaki metinlerin, metin türlerin secimi ve içeriklerinin belirlenmesini ise doğal olarak yazarların veya yayınevlerin inisiyatifine bırakılmaktadır. Yine bu metinlerde milli kültür unsurlarına ne ölçüde yer verileceği, hangi üniteye hangi metnin kullanılacağı, kitabın görselleri (fotoğraf, resim, çizimler) gibi hususlar, yazarın veya tasarımcının hayal gücüne, milli değerlere verdiği ferdi öneme ve yeteneklerine bırakılmaktadır.

Türkçe dersi hem beceri hem de bilgi dersidir. Dört ana öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Türkçe eğitiminin genel amacı, öğrencilerin okuyup dinlediklerini anlamaları ve düşündüklerini söz ve yazı ile anlatabilmeleridir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerin metin çözümlenmesi ve değerlendirilmesiyle geliştirilmesidir. Bu yönüyle metin türlerin secimi ve hazırlanması çok önemlidir. Bu metinler aynı zamanda çocuğun kültür coğrafyasının da sınırlarını oluşturmaktadır. Çocuğun kültürel kimliğe bürünmesi, onun ait kültürün değerlerini

sezmesinde çok büyük öneme haizdir. Sever (2006:11)'e göre Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil aşamalarına uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenir. "İlgi" terimi esas alındığında ve mesele "çocuk" ise elbette "oyun" bu metinlerin seçiminde göz ardı edilmemesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Genel olarak metin türleri şunlardır: Özgeçmiş, mektup, telgraf, davetiye, dilekçe, ilan, mülakat, rapor, röportaj, tutanak, haber metinleri, makale, köşe yazısı, deneme, portre, söyleşi, eleştiri, inceleme yazısı, anı, günlük, gezi yazısı, şiir, roman, öykü, destan, efsane, masal, fabl, tiyatro, senaryo, biyografi, otobiyografi.

Çocuk edebiyatı ürünleri olarak sayılan metin türleri ise şunlardır: Masal, fabl, destan, efsane, öykü, roman, biyografi, anı, gezi yazısı, doğa ve fen olaylarını anlatan eserler, şiir ve tekerlemelerdir (Oğuzkan, 2000).

Türkçe dersi ders programında metin türlerinin dağılımı neye göre ve nasıl olmaktadır? Ders kitabının hazırlanmasında cevaplanması gereken önemli sorulardan biri de, "Yukarıda ifade olunan türlerden hangileri ders kitabında yer almalıdır?" sorusudur.

1-5. sınıf Türkçe dersi ders programında her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiirden olmak üzere beş metin işlenmesi gerektiği söylenmektedir. (MEB, 2006:57). Programda neden bu türlerin seçildiği hakkında açıklama yapılmamakla beraber, genel kabul gören iki alandan, düz yazı (bilgi verici – hikaye) ve manzum eser şeklinde, örneklemeler tercih edilmiştir.

İlk çocukluk döneminden itibaren çocukların zihin, dil, kişilik ve sosyal gelişiminde çocuk kitaplarının önemli bir görevi bulunmaktadır. Sever (2005:182)'e göre ana dili öğretimi, ilk öğretimin ilk yılından başlayarak daha çok seviyeye uygun edebi metinlerle (masal, şiir, hikaye vb.) gerçekleştirilir. Edebi metinler, didaktik metinler gibi, öğüt vermez. Çocuklara hayat ve insan gerçekliğinin sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış örneklerini sunar. Bu örneklerde ana dilinin yaratıcı gücü, anlatım inceliği ve kuralları, çocuk gerçekliğini kuşatan bir anlayışla sergilenir. Yine Sever (2003:3)'e göre edebiyat bize sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış bir yaşam sunar. Hayatımıza yeni anlamlar katar. İnsan ve hayat gerçekliğini sanatçı duyarlılığı ile kavramamıza, bu gerçekliğe sanatçının penceresinden bakmamıza imkan sağlar.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında olaya dayalı veya öyküleyici metin türlerinin bilgilendirici metin türlerinden fazla kullanılması, ilgi uyandırma açısından ve soyut düşünme kabiliyetinin zayıflığından dolayı, daha yerinde bir tercih olacaktır. Öyküleyici metin türlerinden (masal, fabl, hikaye, efsane, destan, roman, tiyatro, anı, gezi yazısı) masal, fabl, hikaye, anı ve gezi yazısı metin türlerini kullanmak çocukların için daha etkili, zevkli ve heyecanlıdır. Cemiloğlu'na göre gelişim psikolojisi verileri çocuğun zihin gelişiminde soyut düşünmenin on bir yaş civarında başladığını göstermektedir. (2004:29-71)

Türkçe ders programa göre (2005) hazırlanmış 1-8 sınıf Türkçe dersi ders kitaplarındaki metin türlerinin (tasnif edilmiş ve ayrı ayrı metin türleri) dağılımı sınıflara göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

| Sınıflar             | 1.sınıf | 2. sınıf | 3.sınıf | 4. sınıf | 5.sınıf | 6. sınıf | 7. sınıf | 8.sınıf |
|----------------------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|----------|---------|
| Toplam Metin         | 36      | 40       | 40      | 40       | 40      | 24       | 24       | 30      |
| Şiir                 | 10      | 14       | 14      | 8        | 10      | 4        | 3        | 7       |
| Öyküleyici metin     | 18      | 15       | 17      | 13       | 14      | 12       | 8        | 9       |
| Bilgilendirici metin | 8       | 11       | 9       | 19       | 16      | 8        | 13       | 14      |

**Tablo 1.** 1. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tasnif edilmiş metin türlerinin dağılımı

Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ve metin sayıları yukarıda belirtilmiştir. Kitaplarda yer alan metinlerin nitelik ve nicelikleri bu araştırmanın konusu olmadığı için üzerinde yorum yapılmayacaktır. Lakin görüldüğü gibi öyküleyici metinler ve şiir gibi, estetik zevk ve alışkanlık kazandırma imkanı olan metinler üst sınıflarda azalarak, yerini bilgilendirici metinlere bırakmaktadır.

### Araştırmanın amacı

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde bu çalışmanın esasını oluşturan şu sorulara cevap aranacaktır:

- Geleneksel çocuk oyunları (oyun adı, oyun içeriği, oyun gereci veya terimi olarak) ne oranda yer bulabilmiştir?
- Oyun tekerlemelerine yer verilmiş midir? Verildiyse bunlar nelerdir?
- Metinlerin görsellerinde çocuk oyunları kullanılmış mıdır?

Değerlendirme MEB tarafından ders kitabı olarak basılan yahut özel yayınevleri tarafından basılan ve ders kitabı olarak okutulabileceği kabul edilen kitaplar üzerinden yapılmıştır. Kitaplarla ilgili künye bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir. Çocuk gelişimine esasla, oyunların aktif olarak oynandığı dokuz ve on bir yaş aralığına tekabül eden 3. sınıf, 4. sınıf 5. sınıf ders kitapları incelenmiştir.

### 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Değerlendirilmesi

Yorumların yan tarafında verilmiş olan görseller, ilgili ders kitabında, yazar tarafından metnin yer aldığı sayfaya yerleştirilen görsellerdir.

**Kitap künyesi:** Kitap, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 25.07.2016 gün ve 7873929 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş ve 16.08.2016 tarihinde 1.744.873 adet basılmıştır.

**Yazarlar:** Nagihan Tetik - Nevin Zorlu - Hilal Türker - Zeynep Polat

**Editörler:** Doç. Dr. Ozay Karadağ - Doç. Dr. Nermin Yazıcı

**Görsel Tasarım:** Batuhan Özer - Ayşe Şenay Özdamar – Tunç Karadağ



Ders kitabında sekiz ünite bulunmakta olup, dördüncü ünite “Millî Kültürümüz” ünitesi ve yedinci ünite “Sağlık, Spor ve Oyun” ünitesi kültürel unsurların doğrudan verilebileceği üniteler olarak görülmektedir. Dördüncü ünite milli kültürümüz teması etrafında “komşuluk, kilim, Nasrettin Hoca ve atasözlerini” ihtiva eden metinler kullanılmıştır. Yedinci ünite spor ve oyun teması işlenirken geleneksel oyunlardan bahsedilmemiş ve sadece bilgisayar oyunları ele alınmıştır. Ünite ilk metin olarak “oyun tasarlama” başlığıyla bilgisayar oyunlarının nasıl tasarlandığını anlatan bir metin tercih etmiştir. Diğer üç metin de yine bilgisayar oyunları çerçevesinde şekillendirilmiştir. Sadece ünitenin kapağında halat çeken 4 çocuk resmi yer almıştır.

Bu üniteler de dahil olmak üzere kitabın hiçbir metninde geleneksel oyunlara dair, oyun adı, oyun terimi, oynayan çocuk resmi veya fotoğrafı yer almamaktadır.

#### 4. Sınıf Türkçe ders kitabı değerlendirilmesi

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 4 15.10.2012 tarih ve 191 sayılı kararı ile 2013-2014 öğretim yılından başlayarak 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

##### Sf. 9 : Bebek (Adalet Ağaoğlu)



Türk edebiyatının önemli yazarlarından Adalet Ağaoğlu'nun anı türünde kalem aldığı yazı oyuncak bir bebek etrafında şekillenmektedir. Daha çok geleneklerin ve bir kız çocuğunun oyuncak bebeğine duyduğu sevgiyi anlatan başarılı çalışma içerik olarak ve seviye olarak son derece yerindedir.

##### Sf. 14: Rüzgarı Yakala (Ash Zülal)

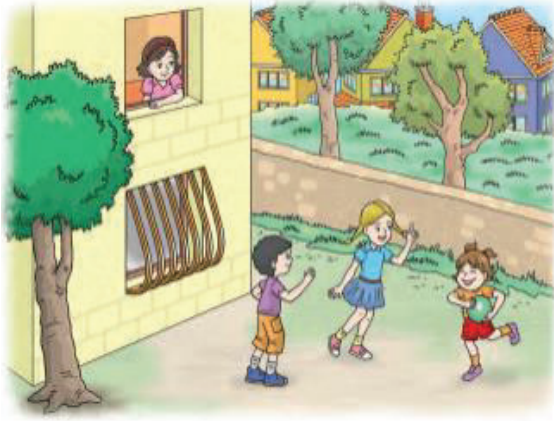


Uçurtma hakkında ayrıntılı bir bilgi verilmiş ve uçurtmanın nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Uçurtma uçurmayı özendirici bir üslupla yazılmış başarılı bir metindir.

**Sf. 16:** Oyun ve Arkadaşlık (Serbest Okuma)

Bu parçada yazar oyun ve arkadaşlık kavramlarını, paylaşma ve birlik çerçevesinde ele almıştır. Metinde modern oyun gereçlerinden olan “kaykay” ile ilgili şöyle bir cümle kurulmuştur: “Ertesi gün, kolunun altına kaykayını sıkıştıran Çetin, anneannesinin sözlerini düşünerek asansöre bindi.”

**Sf. 44:** Hayal Çocuk - Niyazi Birinci (Serbest Okuma )



Bedensel engeli nedeniyle bahçeye inemeyen ve sadece uzaktan oyun oynayan çocukları izlemek zorunda kalan bir kız çocuğunun bakışı ile ele alınan metnin görselinde “bahçede top oynayan üç çocuk” resmedilmiştir.

Oyunun ne olduğuna dair bir bilgi yoktur. Bir kız çocuğunun elinde top bulunmaktadır.

**Sf. 70 :** Bayram Anıları / Zeynep Cemali (Serbest Okuma Parçası)

Bu metinde anlatıcı, eski bayram geleneklerini anlatır ve sohbet sırasında geçmiş zaman oyunlarına atıfta bulunur. Konuşmasında patlayıcı bir oyuncak olan “mantar”dan söz eder. “Bayram yerine o götürürdü beni. Önce mantar alıp patlatırdık. Çukurbostan, mantar sesinden geçilmezdi.”

**Sf. 74 :** Sevgi Güneşi Mevlana (Serbest Okuma Parçası)

Yine diğer bir metinde yazar bir fırsatı değerlendirmeyerek, detay vermeden, genel olarak sadece “oyun” terimini kullanmıştır. Bu metinde, çocuğun dünyasında karşılık bulacak bir oyundan veya oyuncaktan bahsetmek mümkün iken tercih edilmemiştir. “Bu sırada oyun oynamakta olan bir çocuk uzaktan Mevlana’ya oyununu bitirene kadar beklemesini söyledi. Mevlana, çocuğu oyunu bitinceye kadar bekledi. Çocuk, oyunu bitince koşu koşu Mevlana’nın yanına geldi.”

**3. Sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi**

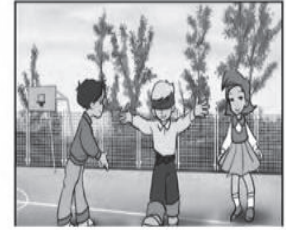
Kitap künyesi: Kitap, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 12.06.2012 gün ve 65 sayılı kurul kararı ile 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Yazar: Gülşen Erdem (Kartopu Yayıncılık)

**Sf. 132:** Oyuncakçı Dede / Rabia Kandıra

Bir masal formatında yazılan metinde oyuncak satarak geçimini sağlayan yaşlı biri ile bir çocuğun diyalogu verilmektedir. Metinde çeşitli oyuncak isimleri geçmektedir: “Bir zamanlar küçük bir şehirde bir oyuncakçı yaşardı. Bembeyaz sakalı pamuk gibiydi. Oyuncak dükkânı açacak kadar parası yoktu. Koluna taktığı sepetinde çeşit çeşit oyuncaklar bulundururdu. Bebekleri, arabaları, bilyeleri, çemberleri vardı.”

**Sf. 172:** Etkinlik : Oyunların adlarını yazar mısınız? Bu etkinlikte yazar üç görsel vermiş ve öğrencilerden bu oyunların adlarını yazmalarını istemiştir. Yerinde planlamış, isabetli bir etkinlik olmuştur. Görsellerde Körebe, Birdirbir ve İp Atlama gibi geleneksel ve halen günümüzde var olan oyunların adlarının sorulması yerinde ve duyarlı bir yaklaşım olmuştur.



**Sf. 174 :** Etkinlik: Bir ağaca gözlerini kapatan bir çocuk resmi verilerek, öğrencilerden saklambaç oyununu anlatmaları istenmiştir.

Kitapta oyun veya oyuncakla ilgili başka bir unsura rastlanmamıştır.

**Bulgular ve tartışma**

Küreselleşmenin ve medyanın çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi arttıkça, kültürel değerler erimekte, yok olmaktadır. Kültürel değerlerin aktarılması, diğer derslerin yanında özellikle Türkçe derslerinde kullanılan metinler aracılığıyla daha olasıdır. Metinler, bir yandan kültürel değerleri koruyup, gelecek nesillere aktaran bir işlev üstlenirken, diğer yandan aynı değerleri okuyucusuna kazandıran bir sorumluluk yüklenmiştir. Geleneksel çocuk oyunları son yıllarda gittikçe eriyen, unutulmaya başlayan kültürel değerlerden biridir. Modern hayat bu oyunları kırsala ait olarak kabul etmiş ve bünyesine katmamıştır. Çocuğun gelişimine yaptığı olumlu katkıların yanında yüzlerce yıllık geçmişi olan oyunlar, bu oyunları oynayabilecek yaşta bulunan ilköğretim çocukları tarafından bilinmemektedir. Bu elbette sadece yazara yüklenecek bir sorumluluk değildir. Değişen sosyal ve kültürel yapı, teknoloji, güvenlik, şehirleşme gibi genel durumlar hayat tarzını değiştirmiştir. Çocukların geleneksel oyunlardan kopuşu bir geleneğin yok olması adına üzücü olmakla birlikte, asıl sorun oyun oynayarak sosyal ve ruhsal gelişimini tamamlayamayan çocukların yaşadıkları ve yaşayacaklarıdır. Ders kitaplarının bu kültürel eriyişte bir kalkan görevi üstlenmesi mümkündür. Oynayan çocuk, mutlu çocuktur. Bu nedenle

yazarların ders kitaplarında Bakanlığın belirlemiş olduğu ölçütlere göre çalışma yapması, metin seçimlerinde kültürü aktarma işlevini yerine getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda çocuk oyunlarının, önemli bir kültür unsuru olarak, her sınıf düzeyinde Türkçe kitaplarında yer alması, geleneğin yaşatılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde çocuk oyunlarına ne oranda yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak sunulmuştur. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, nitel olarak doküman analiziyle ve birebir aktarmalarla incelenmiştir. Bulgular, metin yazarlarının genel olarak milli unsurları sunma çabasında olmadıkları; özel alanda ise “geleneksel oyun” konusunda planlı bir yaklaşım izlememiş olduklarını göstermektedir. Özellikle ders kitaplarının görsellerinde görülen yetersizlikler ve özensizlik şaşırtıcı boyuttadır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında metinler incelendiğinde;

1. Ders kitaplarında genel olarak milli kültürel unsurların, bu çerçevede de geleneksel oyunların belli bir plan dahilinde verilmesinin düşünülmediği,

2. Tekerleme veya sayısmalara dair bir atıfta bulunulmadığı; hiç olmazsa şiir temalı üniteler bünyesinde tekerlemelere yer verilebilecekken bunun düşünülmediği,

3. Çocuğun hayal ve duygu gücünü arttıran masalın bütün sınıflarda bir veya iki defa kullanıldığı ama bu masalların da diğer türlere göre dağılımında sayıca az olduğu; ayrıca popüler kültürün tesirinde kalınarak Türk masallarının tercih edilmediği belirlenmiştir.

4. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında sekiz ünite bulunmaktadır. Bu üniteler geleneksel oyunlar açısından incelendiğinde şu tespitleri yapmak mümkündür:

- Dördüncü ünite “Milli Kültürümüz” ünitesi; yedinci ünite “Sağlık, Spor ve Oyun” ünitesi kültürel unsurların doğrudan verilebileceği üniteler olmasına rağmen, kitap yazarları oyun sözünü, içi boş ve umumi bir kavram olarak ele almışlar ve altın fırsatı layıkıyla işlememişlerdir.
- Dördüncü ünite de milli kültür kapsamında verilen metinler isabetli olmuş ve milli değerler ile öğrenciler tanıştırmıştır. “Nasrettin Hoca, komşuluk, kilim ve atasözlerini” ihtiva eden bu metinler başarılıdır.
- Yedinci ünite de ise kitap yazarı oyun denince sadece bilgisayar oyunlarını anlamaktadır. Ünitenin ilk metin olarak “oyun tasarlama” başlığıyla bilgisayar oyunlarının nasıl tasarlandığını anlatan bir metin tercih edilmiştir. Gerçekten de günümüz bir gerçeği olarak öğrencileri bilgisayar oyunlarının nasıl hazırlandığı konusunda bilgilendirmek yerinde bir seçimdir. Ancak “Oyun ve Sağlığımız” ünitesinde çocukların sağlam bir psikoloji ve bedene sahip olmasında çok büyük önem taşıyan geleneksel oyunlara dört metinde de yer verilmemesi; sürekli bilgisayar oyunlarından, onun çocuğa verdiği heyecan ve mutluluktan söz edilmesi kabul edilebilir bir tercih değildir. Geleneğin tersine takınılan bir tavır olmuştur.
- Bu ünite de yer alan diğer üç metin de yine bilgisayar oyunları çerçevesinde şekillendirilmiştir.
- Sadece ünitenin kapağında halat çeken 4 çocuk resmi yer almıştır.

- En uygun üniteler olan 4. ve 7. üniteler de dahil olmak üzere, kitabın hiçbir metninde geleneksel oyunlara dair, “oyun adı, oyun terimi, oynayan çocuk resmi veya fotoğrafı” yer almamaktadır.

5. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı geleneksel oyunlar açısından incelendiğinde şu tespitleri yapmak mümkün olmaktadır:

- Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının, bir oyun anlatımı ve iki oyuncak tanıtımı ile geleneksel oyun açısından en “şanslı kitap” olduğu görülmektedir.
- Türk edebiyatının önemli yazarlarından Adalet Ağaoğlu’nun anı türünde kalem aldığı yazı, oyuncak bir bebek etrafında şekillenmektedir.
- Uçurtma hakkında ayrıntılı bir bilgi verilmiş ve uçurtmanın nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Uçurtma uçurmayı özendirici bir üslupla yazılmış başarılı bir yazıdır.
- Oyun ve Arkadaşlık adlı parçada yazar topaç, misket gibi geleneksel bir oyuncak yerine “kaykay”ı tercih etmektedir. “Ertesi gün, kolunun altına kaykayını sıkıştırarak Çetin, anneannesinin sözlerini düşünerek asansöre bindi.” Bu cümle sosyal ve ekonomik anlamda özendirici bir duygu ifade etmektedir. Ülke genelinde ne kadar çocuğun kaykaya sahip olduğu gerçeği dikkate alındığında, bu özendirici tavrın yerinde olmadığı değerlendirilmektedir.
- “Hayal Çocuk” adlı metnin görselinde elinde top olan bir çocuk resmi kullanılmıştır. Resimde çocukların ne oynadığı belli olmamaktadır.
- Bayram Anıları adlı metinde “mantar” ile ilgili bir cümle kullanılmıştır. Bu metinde de geleneksel oyunların, bugünün değil geçmiş zamanların bir eğlencesi olduğu hissi uyandırılmaktadır.
- Mevlana ile ilgili metinde çocuk adı anılmayan bir oyun oynamaktadır. Yazar burada da bir oyun veya oyuncuğa atıfta bulunma fırsatını kullanmamıştır. “Bu sırada oyun oynamakta olan bir çocuk uzaktan Mevlana’ya oyununu bitirene kadar beklemesini söyledi. Mevlana, çocuğu oyunu bitinceye kadar bekledi. Çocuk, oyunu bitince koşu koşu Mevlana’nın yanına geldi.” Oysa oyuna dair eklenecek bir iki kelime, çocuğun dünyasında güzel bir karşılık bulmaya imkan verebilirdi.

6. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında ise yapılan inceleme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- “Oyuncakçı Dede” adlı metinde geçmiş zaman geleneklerine değinilmiş ve çeşitli oyuncak adları verilmiştir. “Bir zamanlar küçük bir şehirde bir oyuncakçı yaşardı. Bembeyaz sakalı pamuk gibiydi. Oyuncak dükkânı açacak kadar parası yoktu. Koluna taktığı sepetinde çeşit çeşit oyuncaklar bulundururdu. Bebekleri, arabaları, bilyeleri, çemberleri vardı.”
- Oyuna dair atıf ders kitabında sadece “Oyuncakçı Dede” adlı metinde vardır. Çalışma kitabında ise oyuna iki yerde atıfta bulunulmuştur: Dört görsel verilerek çocukların oynadıkları oyunların adlarının yazması istenmiş ve yine bir başka görselde “bir ağaca gözlerini kapatan bir çocuk” resmi verilerek oyunun anlatılması istenmiştir.



## Sonuç / öneriler

Yapılan bu çalışmayla MEB tarafından okullarda eğitim materyali olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, çocuk oyunlarının aktarımında ne ölçüde fonksiyonel olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Alıntı yapılacak metin seçimlerinde veya yazarlar tarafından yapılan yazımlarında çocuk oyunlarına kural, terim veya ad bazında atıfta bulunma olanağı varken, bu fırsatların kullanılmadığı ilk dikkat çeken önemli bir sonuçtur.

2. Türkçe dersi ders kitapları hazırlanmadan önce çocukların zihin, dil ve sosyal gelişimlerine uygun hangi kültürel unsurun, daha dar alanda çocuk oyunlarının nasıl verileceği belirlenmeli, daha sonra bir plan çerçevesinde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ders kitaplarına yerleştirilmelidir.

3. Oyun çocuğun en ciddi işidir ve çocuk dünyayı oyunla öğrenir. Bu nedenle öğrencileri oyunlarla tanıştırma, oyunlardan haberdar etme, hedef kitlesi oyun oynayan çocuklar olan bir ders kitabının asli görevlerinden olmalıdır.

4. İlkokul Türkçe dersi ders kitaplarında özellikle geleneksel oyunlara özel önem verilmelidir. Çocuğun sosyalleşme ve rahatlama yollarından biri olan oyunlar, bu yaş grubuna metinler üzerinden verilirken, özendirici bir formatta sunulmalıdır. Tarihe mal olmuş, tükenmiş veya kırsala ait bir değer olarak takdim edilmemelidir.

5. Elbette bugünün çocuğunu bilgisayar oyunlarından tamamen koparmak imkansızdır zaten gerekli de değildir. Ancak bedenini kullanarak ve arkadaşlarıyla paylaşımaya girerek geleneksel oyunların oynaması çocuğun sağlıklı gelişimi için önemli bir ihtiyaçtır. Bu denge yazarlar tarafından iyi bilinmeli ve korunmalıdır.

6. Bilgisayar oyunlarının esasında yer alan “şiddetin” gerçek yaşamda nelere yol açtığı ve bu oyunlara bağımlılığın getireceği aşırı bireyci yaşamın ne sonuçlar vereceği bugünden görülmektedir.

7. Kişisel bir tercih olarak, görsellerin özensizliği dikkat çekmektedir. Oyun denilince ressamların aklına sadece top peşinde koşan çocuklar geldiği görülmektedir. Oyun kavramı iyice daralmış, içi boşalmış durumdadır.

8. MEB tarafından hazırlanan ders programlarının kazanımlar bölümünde kültürel unsurlar genel hatlarıyla belirtilmekte olup, açık bir risk alınarak, ayrıntı yazara bırakılmaktadır. Oysa ki kazanımlar kısmına geleneksel oyunlara dair birtakım net hedefler konması, yazarların bu konuya olan duyarlılıklarını artıracaktır.

9. Tekerleme ve sayışmaların kitaplarda yer alması, çocukların güzel konuşma konusunda yetenek geliştirici çalışma yapmalarına fırsat vermesi yanında, oyun oynarken lazım olan becerileri de elde etmelerine imkan verecektir.

10. Üç sınıfa ait ders kitabında sadece bir metinde uçurtma yapımı ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu başarılı metne benzeyen metinlerle çocukların el becerilerini geliştirecek ve onlara ayrı bir haz verecek olan oyuncak yapımına ilişkin metinler de kitaplarda yer almalıdır.

11. Geleneksel oyun modern hayat tarafından dışlanmıştıdır. Bu kültürün daha çok kırsala ait olduğu ve orada kalması gerektiği genel kabul gören bir durumdur. Örneğin bir metinde geçen arkadaşları ile tanışmak için kaykay oynadığını paylaşan çocuğun asansöre binmesi, iki temel soruyu akıllara getirmektedir: Türkiye’de kaç çocuğun kaykayı vardır? Bu oyun gereci ile oynanabilecek özel hazırlanmış kaç oyun alanı bulunmaktadır? “Asansörlü ev ve kaykay” aynı cümle içinde verilerek örtülü bir şehirleşme özentisi sağlanmaktadır. Örneğin topaç çevirmek de bu metinde kolaylıkla kullanılabilir bir oyuncak iken yazar tercihini farklı alanda kullanılmıştır.

Türkçe ders kitaplarının kültürel aktarım fonksiyonları dikkate alındığında, geleneksel oyun açısından çok yetersiz olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programlarında temalardan hareketle aktarılacak kültürel değerler belirlenirken çocuk dünyasında en ciddi iş olan “oyun”, planlı olarak ele alınmalı ve kitaplar oyun bazlı öğretici metinlerle zenginleştirilmelidir. Okul bahçeleri ve parklar, bu oyunların oynanabileceği şekilde dizayn edilmelidir.

### Kaynakça

- Aksan, D. /1975) “Anadili”. *Türk Dili Dergisi*, S. 285. s. 423-433.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul, Aktüel Yayınevi.
- Demircan, C. (2006) *Mektepli Gazetesi’nde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin Çocukların Bilişsel ve Ahlaki Gelişmelerine Katkısı* (1-148. Sayılar), (Yüksek Lisans Tezi, 2006), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara, 2005.
- Oğuzkan, A. Ferhan (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara, Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2002). *Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi*. *Türk Dili*, (602), 112-120.
- Sever, S. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunlar*. *Varlık Dergisi*, İstanbul, 1189.
- Sever, S. (2005). *2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı*. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14–16 Kasım 2005*, Kayseri, Erciyes Üniversitesi Yayınları 177–192.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara, Kok Yayıncılık.

## 11-Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur dönemi eserlerinin sosyal değerler bağlamında incelenmesi<sup>1</sup>

Fatma ALBAYRAK<sup>2</sup>

Osman MERT<sup>3</sup>

**APA:** Albayrak, F. & Mert, O. (2022). Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur dönemi eserlerinin sosyal değerler bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 185-217. DOI: 10.29000/rumelide.1073885.

### Öz

Türk halklarının tarih sahnesine çıktığı ve yazıyla takip edilebilen ilk dönemlerinde oluşturdukları toplumsal mirasın önemli temsilcileri niteliğinde olan Eski Türkçe Dönemi eserleri, dönem halkları açısından önemli bilgiler vermektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türünde tasarlanan bu çalışmada Orhun Yazıtları, Ötüken Uygur Dönemi Yazıtları (Şine Us, Tes, Tariat), Irk Bitig, Huastuanift, Altun Yaruk (Birinci Kitap, Şehzade ile Aç Pars Hikâyesi), İyi ve Kötü Prens Öyküsü, Daşakarmapathâvadânamâlâ (Çaştani Bey Hikâyesi, Dantıpalı Bey Hikâyesi) adlı eserler, birbirini takip eden dönemlerde, Türk toplumu yaşantısını, kültürünü ve değerlerini yansıtan hacimli eserler olmaları dolayısıyla araştırma kapsamına alınmıştır. Öncelikle, her bir eserdeki değer tanımları ve değer içeren ifadeler, Schwartz Değer Ölçeği'nde yer alan 10 ana değer ile bunların alt değerleriyle ilişkili olmaları bakımından doküman analizi tekniği ile incelenmiş ve tespit edilenler sıralanmıştır. Ardından toplam 53 maddenin uzmanlar tarafından değerlendirileceği "Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerindeki sosyal değerlere ilişkin görüş belirleme formu" oluşturulmuş ve bununla uzman görüşü alınarak tespit edilen değer ifadeleri listesine son şekli verilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre; eser metinleri oluşturuldukları dönem, inanç çevreleri ve toplum yaşantısına göre ağırlıklı olarak "güvenlik, güç, gelenekselcilik ve iyilikseverlik" ana değerlerini vurgulamaktadır. Bunlar; "sosyal güç sahibi olmak, liderlik, yol göstericilik, toplumdaki görünümünü koruyabilmek, devletini ve milletini üstün tutmak, sosyal saygınlık, yardımseverlik, dürüstlük, sadakat, bağışlayıcılık, vefakârlık, sorumluluk, halkın menfaatini gözetmek, duyarlılık, çalışkanlık, ana-baba sevgisi, vatanperverlik, vatan toprağını kutsal saymak, geleneklere saygı, inançlılık, atalara saygı, ata mirasına sahip çıkmak, ana dili korumak, ulusal güvenlik, millî birlik ve beraberlik, devletin bekası için çalışmak, toplumsal bağımsızlık, yasalara uymak, organize olma-ekip ruhu, aile güvenliği" alt değerleriyle ön plana çıkarılmıştır. Bu durum, eserleri vücuda getirenler tarafından toplumcu bir bakış açısıyla halkların iyiliği ve çıkarları doğrultusunda mesaj verildiğini ortaya koymaktadır.

**Keywords:** Sosyal değerler, Köktürk Yazıtları, Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtları, Uygur Dönemi eserleri, kültür aktarımı

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Osman MERT danışmanlığında hazırlanan "Köktürk ve Uygur Dönemi Eserlerindeki Değerler ve Bu Değerlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri" (2017) isimli doktora tezinin nitel bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1199-4621 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073885]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), omert@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6159-1906

## The examination of Köktürk, Ötüken-Uighur and Uighur period works in the context of social values

### Abstract

The works of Old Turkish Period, which are important representatives of the social heritage that Turkish peoples created in their first periods, which can be followed by writing, provide important information for the peoples of the period. In this research, which was designed as a case study, one of the qualitative research methods, Orhun Inscriptions, Uighur Period Inscriptions (Shine Us, Tes, Tariat), Irk Bitig, Huastuanift, Altun Yaruk (First Book, Prince and Hungry Pars Story), Good and Bad Prince Story, DPKAM (Chashtani Bey Story, Dantupali Bey Story) were included because they were created by communities with the same beliefs and lives in successive periods and were voluminous works reflecting Turkish society life, culture and values from the beginning. First of all, value definitions and value-containing expressions in each work were examined by document analysis technique in terms of being related to the 10 main values and their sub-values in the Schwartz Value Scale, and the determined ones were listed. Then, the "opinion determination form on the social values in the works of the Kopturk and Uighur Periods", in which a total of 53 items will be evaluated by the experts, was formed and the list of value expressions determined by taking expert opinion was given its final form. The data were analyzed by content analysis method. According to the data obtained; works texts generally emphasize the main values of "security, power, traditionalism and benevolence" according to the period they were created, belief circles and social life. These; "having social power, leadership, guidance, preserving its appearance in the society, keeping the state and nation superior, social respectability, benevolence, honesty, loyalty, forgiveness, faithfulness, responsibility, protecting the interests of the people, sensitivity, hard work, parental love, patriotism. to sanctify the homeland, to respect traditions, to be faithful, to respect ancestors, to protect the ancestral heritage, to protect the mother tongue, national security, national unity and solidarity, working for the survival of the state, social independence, obeying the law, organization-team spirit, family security", are highlighted with its sub-values. This situation reveals that the state administrators, who brought the works into being, gave a message from a socialist perspective in line with the good and interests of the peoples.

**Keywords:** Social values, Kopturk Inscriptions, Otuken-Uighur Period Inscriptions, Uighur Period Works, cultural transfer

### Giriş

Bireysel olarak kendi içinde bir kimlik inşa ederken toplumsal yapı oluşturan birliğin bir parçası olarak çeşitli roller üstlenen insan, bu roller çerçevesinde içinde bulunduğu zamana ayak uydurmaya çalışır. Aynı zamanda toplumun geçmişten getirdiği her türlü birikim çerçevesinde kendi konumunu belirlemeye çalışmaktadır. Üstlendiği tüm rollerin gereği olarak çeşitli eylemlerde bulunan insan, eylemlerine yön vermek için çeşitli ölçütlere gereksinim duyar. Bunlar içgüdülerle ve anlık psikoloji, duygu durumu, amaçlar, hedefler gibi değişkenlerle şekillenirken, geniş perspektifte değerlendirildiğinde, toplumsal kodlar olarak sunulan ve sosyal öğrenme alanı içerisinde edinilen birtakım etkenler de bilinçli ya da bilinçsiz olarak insan eylemlerine yön verir. Bahse konu etkenlerden biri, çeşitli disiplinlerce kabul gören değerlerdir. Değer kavramı üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından farklı esaslar ölçüt alınarak çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Değer kavramının tanımlanmasında bazıları "inanç" esasını, bazıları "ölçüt" olmayı, bazıları da "ihtiyaç" kavramını esas

almışlar (Sarı, 2013); bu durum değerlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarını ön plana çıkarmıştır. “Bilişsel boyutuyla, değerlerin farkına varma, kavrama ve nerede kullanılacağını bilmeyi; duyuşsal boyutuyla, iyi-kötü gibi olumlu veya olumsuz yargılar ve duyguları kapsarken psikomotor boyutu ise bilişsel ve duyuşsal olan diğer boyutlarda oluşan öğrenmelerin davranışa yön vermesini kapsamaktadır.” (Akbaş, 2006) Değerlerin, eyleme yüklenmesinin gerekçesi olarak “Niçin yapmalı?” sorusuna bir yanıt olarak alınması söz konusudur. Dolayısıyla değerler; yapıp edileni “önemli”, “anlamlı” kılan şeylerdir.

İnsan, bir toplumun mensubu olarak yaşamaktayken kültürel bir zeminde bulunmaktadır. Belli bir toplumdan söz etmek, mensuplarının aynı kültürel zemine ayak bastığı bir kitleden söz etmek demektir. En altta ise en genel ortak zemin olarak insan olma zemini vardır. Güvenç'e (1999) göre kültürü oluşturan öğeler; varsayımlar, değerler, inançlar, davranışlar ve sembollerdir. Varsayımlar, kültürel öğelerin özünü oluşturmaktadır. Bireylerin inanç ve değerleri varsayımlara dayalı olarak oluşur. Daha sonra bütün bunlar o kültürel yapı içerisindeki davranışların ve sembollerin kaynağını oluşturur. Buna göre kültürün bir toplumdaki paylaşılan öğeler ile ilgili olduğu söylenilebilir. Bu anlamda kültür, toplumdaki her konuyu etkileyen kapsayıcı bir bütündür. Değerler de bu bütün içerisinde şekil alırken aynı zamanda bütünü yönlendirici etki etmektedir. “İnsan kendi çağının evrensel kültürünün olduğu kadar kendi ulusal kültürünün de ürünüdür. Aynı insan, kendi çağ ve kültür çevresini dönüştürme, miras olarak devraldıklarına, bu mirasa belki de örneği hiç görülmemeyen yeni nitelik ve yeni renkler katma imkânına her zaman sahiptir” (Özlem, 2000'den akt. Köktürk, 2006). Özeldir bireyi genelde ise toplumu ve tüm insanlığı merkeze alan ve “kültür denilen bilgi, eylem ve değer okyanusu” (Köktürk, 2006: 7), bünyesinde pek çok öğeyi de barındırmaktadır. Söz konusu öğeler sistemi içerisinde en temel olanlardan biri, üzerinde toplum üyelerinin uzlaştığı değerlerdir. Değerler bu yönüyle, olayların ve davranışların anlamları üzerinde ve toplumun diğer üyelerinin, toplum içinde ne şekilde davranabileceklerini öngörmeye yönelik uzlaşmış ortak görüşleri oluşturmaktadır. “Toplum kültürün geçici barınağı değil, üretildiği bir yer olmanın ötesinde, kültürün ona sirayet etmesiyle oluşmuş bir bütünlüktür. Kültürden soyutlanmış bir toplum tasarımı kabul edilebilir değildir. O kendi var oluşunu doğrudan doğruya değere borçludur” (Köktürk, 2006: 326).

Değer ve kültür kavramlarının bu denli iç içe geçmiş olmasından hareketle değer temelli kültür araştırmaları yapılmaya başlanmıştır. Kültür nesnelere değerlere yüklenen anlamlarla ilişki kurularak kavranabilmektedir. “Kültür alanında değerden bağımsız bir nesne yoktur ve kültür değerlere yüklenen araçlar yoluyla anlaşılabilen bir gerçekliktir.” (Özlem, 2001: 41-42) Kültür adı verilen kavram her ne kadar “şimdi” içerisinde canlılık kazansa da “şimdi”den anlaşılması gereken “geçmişin taşıdıklarıyla gelecek tasarımının buluşma alanı”dır. Geçmiş, değerler barınağı; şimdi, bu değerlerin aktarıldığı zaman dilimi; gelecek ise bu aktarımın amacının yöneldiği henüz bilinmeyen zaman parçasıdır’ (Köktürk, 2006: 295). Kendilerini tanımlamak için geçmişe ihtiyaç duyan toplumlar, sadece geçmişini yaşatarak var olur. Çünkü her grup geçmişinde kendisi ile ilgili bilinç ve açıklamayı bulur. Grup üyelerinin bu ortak varlığı ne kadar zenginse, grup da o kadar birlik ve bağlılık içindedir (Assmann, 2015: 142). “Bugün bu gerçekliğin farkına varan toplumlar düşünürleri, bellek ve hatırlama furçası meşgul etmektedir. Bugünün kültürünü geçmişin “ardıl kültürü” olarak kavrayan tutum, geçmiş kültürü hatırlama ve geçmişini anlama çabasını yaygınlaştırmıştır.” (Assmann, 2015: 17-18) “Türk kültürünün gelişme ve değişme aşamalarını bünyesinde barındıran eserler, vücuda getirildikleri dönem ile günümüzü birbirine bağlayan kültürel kodların da başında gelmektedir. Bu nedenle her biri sosyal ve kültürel bir “değer” olarak algılanan bu eserlerin nesillere tanıtılması, aktarılması ve bireylere kazandırılması gerekmektedir.” (Mert, Alyılmaz, Bay & Akbaba, 2009: 3) Sosyal yaşantıların ürünleri olan halk eserleri, kendisini vücuda getiren halkın özünde yer alan tüm manevi değerleri yansıtmaya özelliğine sahiptir. Bir

toplumun konuştuğu dil ve ortak sembolleri o toplumdaki grupların ve kurumların ortak değerlerini hem yansıtır hem de yaşatır. Dolayısıyla toplumun yazılı kaynaklarından hareketle sahip olduğu kültürü ortaya koymak ve de kendisine özgü değerler sistemini tespit edebilmek mümkündür. Edebî metinler, her yönüyle toplumun kendini ifade vasıtası olması dolayısıyla da incelenmeye değerdir. “Biz olma” duygusuyla olarak tarih sahnesine çıkma bağlamında dünyadaki eski kültürlerin mirasçılarında biri olarak kabul edilen Türk halkları, vücuda getirdikleri eserlerle her döneme mahsus kültürel kodlarını ve bunun içerisinde yer alan değerlerle birlikte tüm öğeleri, kimi zaman sözlü kimi zaman yazılı kültür eserleri aracılığıyla aktarabilmiştir. Toplumu oluşturan her birey, kendisinden öncekilerden miras aldığı kültür, gelenek, değer sistemi gibi yapıları dönemin şartları içerisinde geliştirip kendisinden sonrakilere aktarma işlevini yerine getirir. Ortak değerler etrafında birleşerek bahsi geçtiği üzere ayrılmaz birliktelikler oluşturan bireylerin her dönemde kendilerinden önceki nesillerden almış oldukları her türlü değeri içinde buldukları zamanın gereklerine göre düzenleyip kendilerinden sonraki nesillere aşılması, dolayısıyla yüzyılları aşır gelen bir döngü gerçekleştirilmiş olmaktadır (Albayrak, 2017).

Türk halklarının tarih sahnesine çıktığı ve yazıyla takip edilebilen ilk dönemlerinde oluşturdukları toplumsal mirasın önemli temsilcileri niteliğinde olan Türk harfli yazıtlar, dil, tarih, antropoloji siyaset bilim, sosyoloji gibi açılardan dönem halkları için önemli bilgiler vermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Türk tarihinin başlangıç evrelerinde millet olma kavramına ulaşan ve belli bir medeniyeti inşa eden Köktürk Kağanlığı ve devamındaki Ötüken-Uygur Kağanlığına ait eserler, döneminin kağanları ve vezirinin ağzından “Türk bodun”un yaşadıklarının, geleneklerinin, düşüncelerinin ve yöneticilerin halk için özveriyle yaptığı savaşların, idari işlerin kısacası yaşam öykülerinin kaydedildiği belgeler niteliğindedir. II. Köktürk Kağanlığı Dönemi’nde yapılan mücadeleler sırasında Uygurların bir kısmı, Köktürk hâkimiyetine son vererek Ötüken-Uygur Kağanlığını kurarlar. Köktürk Dönemi’nde olduğu gibi Uygur Dönemi’nde de kağanların yazıt dikme geleneğinin devam ettiği; döneme ait yazıtlarda Türk kağan ve kumandanlarının hem tarihî hadiselerden hem de kendi bilgi ve tecrübelerinden hareketle topluluklara ve gelecek nesillere birlik bütünlük mesajları verdikleri görülür (Mert, 2009). Ötüken-Uygurlarının yanı sıra Turfan Bölgesinde Manihaist ve Budist Uygurlardan kalan nazım, nesir yahut nazım-nesir karışık türlerdeki eserler de Uygur Dönemi’ni her yönüyle temsil eden eserler olmuştur. Genel olarak Uygur Dönemi eserleri; toplumda yaşanan göçlerin, coğrafi ve sosyal değişikliklerin, yaşam biçiminin ve dünya görüşünün yavaş yavaş değişmesinin izlerini taşımakla birlikte dinî ve tercümeyle dayalı bir nitelik arz etmektedir. Budist Uygurlara ait metinler de oldukça zengindir. Yeni dinin kabulüyle değişmeye başlayan değerleri ve yeni inanışları ortaya koyan, gerek özgün gerekse tercümeyle dayalı, aynı zamanda nazım, nesir ve de nazım-nesir karışık şekillerde pek çok eser oluşturulmuştur. Bütün bunlarla birlikte eserlerde dönem inançlarından, geleneklerinden ve değerlerinden izler olduğu da muhakkaktır. Genel olarak tarih boyunca vücuda getirilen kültür varlıkları vasıtasıyla kültürünü yaşatmayı başarabilen Türk toplulukları, başlangıcından itibaren zengin bir edebiyat oluşturmuştur. Sadece belli bir inanç çevresi ya da devlet yapısı altındaki dönem dikkate alındığında dahi yaşantılar çerçevesinde oluşturulan her bir değer eserlere işlendiği görülmektedir. Dolayısıyla toplumun yazılı kaynaklarından hareketle, sahip olduğu kültürü ortaya koymak ve de kendisine özgü değerler sistemini tespit edebilmek mümkündür. Edebî metinler, her yönüyle toplumun kendini ifade vasıtası olması dolayısıyla kültür aktarımında kullanışlı birer malzemedirler ve bu malzemenin işlenip sonraki dönemlere kazandırılması gerekir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde değer temelli kültür çalışmalarının özellikle son dönem eserlerinde (Salar, 2011; Öncü 2015; Emirhan, 2016; Katı, 2015 vb.), yahut orta ve yakın dönem İslami Türk kültür eserlerinde yoğunlaştığı (Çomaklı, 2015; Çakın, 2014; Demirtaş, 2012 vb.) görülmüştür. Bundan hareketle bu çalışmada, Türk toplumunun yazıyla takip edilebilen en eski dönemlerinden itibaren sahip olduğu değerler, Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemlerinde işlenmiş metinler aracılığıyla tespit edilmiş ve bu yolla, bugünün de temelini

oluşturan değer sistemi yaşanan dönem şartları itibarıyla, idari / yönetici kesimin halkla diyalogu ekseninde ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışmada “Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde, devlet yöneticilerinin / toplumun ileri gelenlerinin ve eser kahramanlarının eserler aracılığıyla halka verdiği mesajlar içerisinde yer alan sosyal değerler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır:

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu araştırma, verilerin incelenmesi yoluyla oluşturulan kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan araştırma yöntemi olan nitel araştırma (Merriam, 1998: 58) türünde tasarlanmıştır. Durum çalışması türünde yapılan araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir.

### Araştırmanın veri kaynakları

Araştırma kapsamına Köktürk Dönemi'ne ait Orhun Yazıtları (Köl Tigin Yazıtı, Bilge Kağan Yazıtı, Tonyukuk Yazıtları), Ötüken-Uygur Dönemi'ne ait yazıtlar (Şine Us Yazıtı, Tes Yazıtı, Tariat Yazıtı) ile Uygur Dönemine ait Irk Bitig, Huastuanift, İyi ve Kötü Düşünceli Prens Öyküsü, Altun Yaruk'tan parçalar (Birinci Kitap, Üç Prens ile Aç Pars Hikâyesi), DPKAM (Çaştani Bey Hikâyesi, Dantıpalı Bey Hikâyesi) adlı eserler alınmıştır. Bahse konu eserler Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemlerinin birbirini takip eden evrelerinde, aynı topluluklarca oluşturulmaları ve başlangıcından itibaren Türk toplum yaşantısını, kültürünü ve değerlerini yansıtan hacimli eserler olmaları dolayısıyla (Alyılmaz, 2015; Barutcu-Özönder, 2002; Caferoğlu, 1984; Çandarlıoğlu, 2004; Ercilasun, 2008; Ölmez, 2004; Sertkaya, 2004; Şen, 2015) çalışma kapsamına alınmıştır.

**Tablo 1:** İncelenen Eserlerin Ait Oldukları Dönem ve İnanç Çevrelerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bilgiler<sup>4</sup>

| Eser Adı                      | Eser İçerisinde Yer Alan Ve İncelenen Bölümler | Tarihlendirildikleri Dönemler                         | Ait Oldukları İnanç Çevreleri |
|-------------------------------|--|---|-------------------------------|
| Orhun Yazıtları               | Bilge Kağan Yazıtı                             | II. Köktürk Kağanlığı Dönemi (732-735 yılları arası)  | Tengricilik*                  |
|                               | Köl Tigin Yazıtı                               |   |                               |
| Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtları | Tonyukuk Yazıtları                             | Ötüken-Uygur Kağanlığı Dönemi (743-840 yılları arası) | Tengricilik                   |
|                               | Şine Us Yazıtı                                 |   |                               |
|                               | Tes Yazıtı                                     |   |                               |
| Irk Bitig                     | Tariat Yazıtı                                  | Uygur Dönemi (IX. yy Başları)                         | Manicilik*                    |
|                               | (eserin tamamı)                                |   |                               |

<sup>4</sup> BK: Bilge Kağan Yazıtı; TK: Tengri Kağan Yazıtı; KT: Köl Tigin Yazıtı; T I / II: Tonyukuk Yazıtları 1 / II; ŞU: Şine Us Yazıtı; TA: Tariat Yazıtı; TE: Tes Yazıtı; K: Kuzey yüzü; D: Doğu yüzü; B: Batı yüzü; G: Güney yüzü; IB: Irk Bitig; H: Huastuanift; İKPÖ: İyi ve Kötü Prens Öyküsü; AY: Altun Yaruk; Daşakarmapathaavadānamālā: DPKAM; ŞAPH: Şehzade ile Aç Pars Hikâyesi; ÇBH: Çaştani Bey Hikâyesi; DBH: Dantıpalı Bey Hikâyesi

|                                   |                              |  |             |
|-----------------------------------|------------------------------|--|-------------|
| Huastuanift                       | (eserin tamamı)              | Uygur Dönemi (X. yy)   | Manicilik   |
| İyi ve Kötü Prens Öyküsü          | (eserin tamamı)              | Uygur Dönemi (X. yy)   | Burkancılık |
| Altun Yaruk                       | Birinci Kitap                | Uygur Dönemi (XIII. yy – IX. yy)<br>(Eserin orijinal metinlerinden yalnız Leningrad nüshasında yer alan bu bölüm Berlin nüshasında yoktur. Yani aslında Altun Yaruk’a ait olmadığını sonradan eklendiğini gösterir (Çağatay, 1945: 12)). | Burkancılık |
|                                   | Şehzade ile Aç Pars Hikâyesi | Uygur Dönemi<br>(XII. yy’a ait olan Çince <i>Suvarna</i> adlı eserden çevrilmiştir (Çağatay, 1945: 19)).   |             |
| Daşakarmapathaavadānamālā (DPKAM) | Çaştani Bey Hikâyesi         | Uygur Dönemi<br>(XI. yy sonları ile XII. yy başları (Elmalı, 2009: 4)).  |             |
|                                   | Dantıpalı Bey Hikâyesi       | Uygur Dönemi<br>(XI. yüzyılın ikinci yarısı (Ağca, 2006’dan akt. Elmalı, 2009: X); Elmalı (2009), eserin en geç XI. yüzyıl sonu XII. yüzyıl başlarında yazılmış olabileceğini bildirmiştir.)   | Burkancılık |

Bahse konu eserlerin incelenmesi aşamasında T. Tekin (2010) tarafından yayımlanan *Orhon Yazıtları*; O. Mert (2009) tarafından yayımlanan *Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Şine Us, Tes Tariat*; T. Tekin (2004) tarafından yayımlanan *İrk Bitig*; S. Himran (1941) tarafından yayımlanan *Huastuanift*; J. R. Hamilton tarafından yayımlanan ve V. Köken (2011) tarafından Türkçeye çevrilen *İyi ve Kötü Prens Öyküsü*; S. Çağatay (1945) tarafından yayımlanan *Altun Yaruk’tan İki Parça*; Ü. Ö. Demirci (2014) tarafından yayımlanan *Eski Uygurca Dört Çatik* adlı eserlerde yer verilen metinlerden yararlanılmıştır.

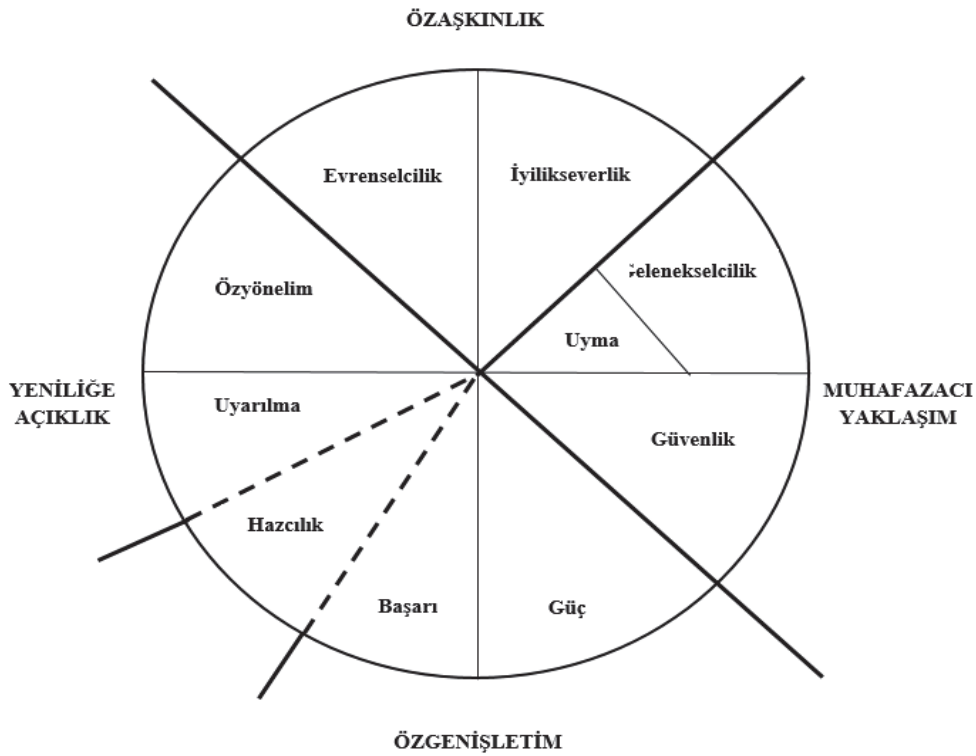
### Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Çalışmada, incelenen eserlerdeki değer öğelerinin tespiti için Schwartz Değer Kuramı ve Değer Ölçeği (SDÖ) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ayrıca Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerindeki sosyal değerlere ilişkin görüş belirleme formu geliştirilmiştir. Schwartz’a göre “değerler, bir bireyin veya sosyal birimin hayatında rehber prensipler olarak hizmet gören, önemce farklılık sergileyen, istenilen durumlar ötesi hedeflerdir”. “Schwartz’ın kuramındaki temel varsayıma göre değerleri birbirlerinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdüsel amaç tipidir; dolayısıyla, tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek olan değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini (biyolojik gereksinimler, uyumlu bir toplumsal etkileşim için gerekli olan koşullar gibi) bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olmalıdır.” (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) Schwartz ve Bilsky (Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky, 1990) tarafından yukarıda ortaya konulan kuramsal çerçeve içinde yürütülen araştırmalarla, Rokeach’ın listesi temel alınmak üzere, yazında var olan çeşitli değerlerden yola çıkılarak 56 değer tespit edilmiştir. Bu çerçevede aralarında Türkiye’nin de olduğu 54 ülkeden büyük çoğunluğunu öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu 44000 kişiden veri toplanmıştır. Öğretmenler toplumsallaşma süreci içerisinde temel kültürel değerlerin aktarıcıları oldukları varsayımıyla, araştırmının hedef kitlesi olarak seçilmişlerdir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Yapılan analizler sonucunda 56 değer, evrensel nitelik taşıdığı düşünülen 10 değer öbeğinde toplanmıştır. Araştırmanın 54 ülkede yapılması, geliştirilen değer ölçeğinin kültürler arası geçerliliğinin



saptanmasına olanak sağlamıştır. Daha sonra, Schwartz 2001 yılında yaptığı çalışmada, listedeki değer sayısını 57'ye yükseltmiştir (Perrinjaquet vd. 2007'den akt. Karalar & Kiracı, 2010). Kullanılan 57 değerden 45'inin farklı kültürlerde yüksek düzeyde bir anlamsal benzerlik gösterdiğini belirlemiştir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). "Schwartz'ın değer kuramında değerler, üç evrensel ihtiyacın bilişsel temsilleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Bunlar, bireyin biyolojik ihtiyaçları, sosyal etkileşimlerini düzenlemeyle ilgili ihtiyaçları ve grup ve toplumsal gereklilikleri yerine getirmeyle ilgili ihtiyaçlarıdır. Her birey ve grup davranışlarını açıklamak, aralarındaki eş güdümü sağlamak ve bu davranışlarını gerekçelendirmek amacıyla, ilgili ihtiyaçların bilişsel temsilleri olan değerleri kullanır. Schwartz, üç evrensel ihtiyaçtan hareketle, birbirine benzer veya farklı güdüsel altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir süreklilik gösteren on değer tipi kurgulamıştır." (Schwartz vd. 2000'den akt. Karalar & Kiracı, 2010).



**Şekil 1.** Schwartz Değer Kuramı'ndaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model (Schwartz ve diğerlerinden akt. Karalar & Kiracı, 2010).

Tablo 2'de Türkiye Türkçesine çevrilen Schwartz Değer Ölçeği'nde yer verilen değer kodları ve açıklamaları (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) dikkatlere sunulmuştur:

**Tablo 2.** Schwartz değer ölçeği'nde yer verilen değer kodları ve açıklamaları (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000)

| Değerler   | Değer Boyutunun İçerdiği Maddeler                                      | Değer Kodlarının Açıklamaları   |
|--|--|---|
| <b>GÜÇ (Power)</b><br>Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü                               | -Sosyal Güç Sahibi Olmak   | Başkaları üzerinde kontrol gücüne sahip olmak, baskınlık                        |
|  | -Otorite Sahibi Olmak  | Toplumda yol gösterici, lider, komuta edici olmak                               |
|  | -Zengin Olmak  | Maddi mal varlığı sahibi ve güçlü olmak; para sahibi olmak                      |
|  | -Toplumdaki Görünümü Koruyabilmek                                      | Toplumdaki duruşunu, "yüsünü" koruyabilmek                                      |
|  | - <i>Sosyal Saygınlık</i>  | <i>İnsanlar tarafından benimsenme; saygı görme</i>                              |
| <b>BAŞARI (Achievement)</b><br>Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi                         | -Başarılı Olmak  | Hedeflerine ulaşmak   |
|  | -Yetkin/Muktedir Olmak   | Becerikli, üretken, yetkili ve etkili olmak                                     |
|  | -Hırslı Olmak  | (Amaçları doğrultusunda) sıkı çalışmak, tutkulu olmak                           |
|  | -Sözü Geçen Biri Olmak   | İnsanlar ve olaylar üzerinde etki sahibi olabilmek                              |
|  | - <i>Zeki Olmak</i>  | <i>Akıllık, mantıklı düşünebilme, bilgelik</i>                                  |
| <b>HAZCILIK (Hedonism)</b><br>Bireysel zevke, hazzaya yönelim  | -Hayattan Tat Almak  | Yemek yemek, eğlenmek, cinsellik vb. günlük eylemlerden keyif almak             |
|  | -Zevk (Haz)  | Zevk, arzuların tatmini, haz duyma  |
|  | -İsteklerine Düşkün Olmak  | Rahatına önem vermek, hoşlandığı şeyleri yapmak                                 |
| <b>UYARILMA (Stimulation)</b><br>Heyecan ve yenilik arayışı, aksiyon   | -Heyecanlı Bir Yaşam   | Heyecan verici deneyimler yaşamak   |
|  | -Değişken Bir Hayat  | Meydan okuma, yenilik ve değişim ile dolu bir yaşam                             |
|  | -Cesur Olmak   | Gözüpek, yiğit olmak; macera arayan, risk alabilen olmak                        |
| <b>ÖZYÖNELİM (Self-Detection)</b><br>Düşünce ve eylemde bağımsızlık  | -Yaratıcı Olmak  | Benzersiz olmak, hayal gücüne sahip olmak                                       |
|  | -Merak Duyabilmek  | Her şeyle ilgilenmek, keşfedici olmak   |
|  | -Özgürlük  | Düşünce ve eylemlerinde özgürlük  |
|  | -Kendi Amaçlarını Seçebilmek   | Kendi amaçlarını seçme hakkına sahip olmak                                      |
|  | -Bağımsız Olmak  | Kendine güvenen ve kendi kendine yeten biri olmak                               |
| - <i>Kendine Saygısı Olmak</i>   | <i>Kişinin kendi değerlerine inancı olması</i>                         |   |
| <b>EVRENSELÇİLİK (Universalism)</b><br>Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve tüm doğanın iyiliğini gözetmek | -Açık Fikirli Olmak  | Farklı fikir ve inançlara karşı hoşgörülü olmak                                 |
|  | -Erdemli Olmak   | Bilgelik; hayata karşı olgun bir anlayış sergilemek, iyi davranışlar sergilemek |
|  | -Sosyal Adalet   | Haksızlıkları düzeltme, güçsüzleri koruyup kollama                              |
|  | -Eşitlik   | Herkes için eşit fırsatlar  |
|  | -Dünyada Barışı İstemek  | Savaş ve çatışmaların olmadığı bir dünyayı dilemek                              |
|  | -Güzel Bir Dünya   | Doğa ve güzel sanatlarla iç içe bir dünya                                       |
|  | -Doğayla Bütünlük İçinde Olmak   | Doğayla bir bütün oluşturma   |
|  | -Çevreyi Korumak   | Doğayı korumak  |
| - <i>İç Huzur</i> <sup>5</sup>   | <i>Kendisiyle barışık olmak</i>  |   |
| <b>İYİLİKSEVERLİK (Benevolence)</b><br>Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesi        | -Yardımsever Olmak   | Başkalarının refahı için çalışmak, duyarlılık                                   |
|  | -Dürüst Olmak  | Doğru ve samimi olmak   |
|  | -Bağışlayıcı Olmak   | Af dileyenleri bağışlayıcı olmak  |
|  | -Sadık Olmak   | Ait olduğu topluluğa ve yakınlarına (arkadaşlarına) sadık olmak; vefakârlık     |
|  | -Sorumluluk Sahibi Olmak   | Güvenilir, sorumluluklarını yerine getiren olmak                                |
|  | - <i>Gerçek Dostluk</i>  | <i>Yakın, sıkı (destekleyici) arkadaşlık</i>                                    |
|  | - <i>Olgun Sevgi</i>   | <i>Derin duygusal ve ruhsal yakınlık duyma</i>                                  |
| - <i>Manevi Bir Hayat</i>  | <i>Maddi esaslar yerine manevi duygu ve düşüncelerin baskın olması</i> |   |
| - <i>Anlamlı Bir Hayat</i>   | <i>Hayatta bir amacı olmak</i>   |   |

<sup>5</sup> Bu değer, 2001 yılında yapılan çalışmada eklenen 57. değerdir. (Perrinjaquet ve diğerleri 2005'ten akt. Karalar & Kiracı, 2010).

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>GELENEKSELÇİLİK<br/>(Tradition)</b><br>Kültürel ya da dinsel töre<br>ve fikirlere saygı ve<br>bağlılık  | -Alçakgönüllü Olmak                      | Mütevazı olmak, kendini geri planda tutmak   |
|  | -Dindar Olmak                            | Dini inançlarına sıkı sıkıya bağlı olmak   |
|  | -Kendine Düşen Hayatı<br>Kabullenmek     | Hayatın kendine sunmuş olduğu şartları kabul etmek,<br>boyun eğmek, kadercilik                       |
|  | -Geleneklere Saygılı Olmak               | Geçmişten kalan kültür öğelerini korumak ve yaşatmak   |
|  | -İlimli Olmak                            | Duygu ve eylemlerde aşırılıktan kaçınmak   |
|  | -Mahremiyete - Özel Hayata<br>Saygı      | Bireylerin kendi özel yaşantılarına saygı duyma;<br>gizlilik hakkı                                   |
| <b>UYUM<br/>(Conformity)</b><br>Başkalarına zarar<br>verebilecek ve toplumsal<br>beklentilere aykırı<br>olabilecek dürtü ve<br>eylemlerin sınırlanması | -Kibar Olmak                             | Nezaket, incelik sahibi olmak; görgülü olmak   |
|  | -İtaatkâr Olmak                          | Söz dinleyen, saygılı, yükümlüklerini yerine getiren<br>olmak  |
|  | -Ana Babaya ve Yaşlılara<br>Değer Vermek | Anne-babaya ve büyüklere saygı göstermek   |
|  | -Kendini Denetleyebilmek                 | Öz disiplin sahibi olmak; kendine hâkim olabilmek;<br>kötülükler ve günahlara karşı direnç göstermek |
| <b>GÜVENLİK<br/>(Security)</b><br>Toplumda var olan<br>ilişkilerin ve kişinin<br>kendisinin huzuru ve<br>sürekliliği                                   | -Ulusal Güvenlik                         | Düşman (unsurlar)a karşı ulusun korunması  |
|  | -Toplumsal Düzen                         | Toplum düzeninin istikrarı   |
|  | -Temiz Olmak                             | Temizliğe özen göstermek   |
|  | -Aile Güvenliği                          | (Aileden olan) sevdiği kişilerin güvenliğini istemek   |
|  | -İyiliğe Karşılık Vermek                 | (Yapılan iyiliklere karşı) borçlu kalmaktan kaçınma  |
|  | -Bağlılık Duygusu                        | Aidiyet duygusu; başkalarını dikkate alarak hislerine<br>yön verme, dikkate alma                     |
|  | -Sağlıklı Olmak                          | Fiziksel ve ruhsal olarak sorunlu olmamak  |

İnceleme sırasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırma kapsamındaki olgularla ilgili yazılı materyaller incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Eserlerde yer alan sosyal değerlerin analizinde ölçüt olarak Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens'in (2001) geliştirmiş olduğu değer ölçeği kullanılmıştır. Doküman incelemesi sırasında öncelikle, araştırma kapsamına alınan her bir eserdeki SDÖ'de sıralanmış olan 10 ana değer ile bunların alt değerlerine uygun olduğu düşünülen değer tanımları ve değer içeren ifadeler tespit edilmiş, bu ifadelerin içerdiği değerler sıralanmıştır. Tüm eserlerde yer alan değer tanımlamaları ve değer ifade eden bölümlerin sıralanması esnasında ölçüt alınan SDÖ'de birebir karşılığı olmayan ancak söz konusu dönemde mevcut olan ve eserlere yansıtılan değerler ayrıca tespit edilmiş, eserlerin oluşturulduğu dönem ile kültür ve inanç çevresi esas alınarak tanımlanmıştır. Bu hususta ek olarak belirtmek gerekir ki eserlerde doğrudan doğruya değer ifade etmeyen ancak toplumun sosyal yaşantısında var olan birtakım gelenek, inanç, norm vb. üzerinden vurgu yapılarak değer ifade edilen bölümler de ayrıca tespit edilmiştir. Tespit edilen tüm değer türleri sıralanmış ve istatistiki verilere ulaşılmıştır. Söz konusu veriler üzerinden dönem eserlerinin karşılaştırmalı istatistiksel verileri çıkarılmış, bu sayede eserlerde vurgulanan değerlerin geçiş sıklıkları belirlenmiştir. Tespit edilen değer tanımlarının, değer ölçeğindeki değer kodlarına ve bunların karşıladığı düşünülen değer tanımlamalarına uygunluğunu tespit etmek için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknik (kapsam geçerlik oranları) kullanılmıştır. "Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır" (Yurdugül, 2005: 2). "Her bir madde uzman görüşleri "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapıyı ölçmez" şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir." (Yurdugül, 2005: 2) Bu araştırma açısından anlamlılık düzeyi .56'dır. Buna göre veri toplama aracını oluşturmak üzere hazırlanan toplam 53 maddenin uzman grubu tarafından değerlendirileceği "Uygun", "Düzeltilmeli" ve "Uygun Değil" kategorilerinden meydana gelen "Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerindeki sosyal değerlere ilişkin görüş belirleme formu" oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzmanlara dağıtılarak kendilerinden bahse konu

maddelerle ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Yapılan uygulamada, araştırmaya katılan uzmanlar ilgili değer koduna göre tespit edilen 2 değer türünde (evrenselcilik, iyilikseverlik) toplamda 3 değer tanımlamasının uygun olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu maddeler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Diğer maddeler, bu araştırma için minimum anlamlılık düzeyi olan .56'nın üzerinde olduğundan araştırma kapsamında kullanılmıştır.

### Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği

Dünyada değişik toplumlarda uygulanan SDÖ'de listelenen değerlerin Türkçeye çevrilmesi ile geçerlik ve güvenilirliği Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)'nin yaptığı çalışmaya göre sağlanmıştır. Sosyal psikoloji uzmanı olan Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada ana boyut ve değer tipleri ile her bir değer tipi içerisinde yer alan değerlerle ilgili olarak kullanılan Türkçe adlandırmalar esas alınmıştır. Söz konusu adlandırmaların, değerlerin üç sosyal psikoloji uzmanının ortak çalışmasıyla İngilizceden Türkçeye çevrilmesi yoluyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Değer listesi; *Güç, Başarı, Uyarılma, Hazcılık, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Gelenekselcilik, Uyum ve Güvenlik* değer tipleri boyutlarında toplanmıştır. Bu değer tipleri ise *Yeniliğe Açıklık, Muhafazacı Yaklaşım, Özdeşlik ve Özgenişletim* olmak üzere dört ana değer grubunda toplanmıştır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada değer tiplerinin güvenilirlik katsayıları; güç .75, iyilikseverlik .76, hazcılık .54, başarı .66, uyarılma .64, özyönelim .72, gelenekselcilik .74, uyum .55, güvenlik .65 ve evrenselcilik .77 olarak bulunmuştur. Schwartz Değer Ölçeği'nin on ana boyutuna ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise Güç boyutunda .77, Başarı boyutunda .73, Hazcılık boyutunda .70, Uyarılma boyutunda .69, Özyönelim boyutunda .85, Evrenselcilik boyutunda .93, İyilikseverlik boyutunda .90, Gelenekselcilik boyutunda .90, Uyum boyutunda .65 ve Güvenlik boyutunda .91'dir.

### Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. “Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.” (Yıldırım & Şimşek, 2005) İlgili eserlerdeki değer unsurlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, çalışmada Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemlerine ait kağanlık ve kumandanlık yazıtları üzerinde yapılan incelemede tespit edilen değerleri yansıtan ve değer tanımlaması içeren ifadeler ile ilgili bölümler, örnekleriyle birlikte dikkatlere sunulmuştur.

#### 1. Güç değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen güç değeri; “toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü” olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde güç değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.** Güç değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelere dair istatistiki bilgiler

| Güç                                | OY        | ÖUY       | IB        | HU       | AY       | İKPÖ      | DPKAM     | f          |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|------------|
| Sosyal Güç Sahibi Olmak            | 10        | 12        | 19        | -        | 1        | -         | -         | 42         |
| Otorite Sahibi Olmak               | 51        | 32        | 5         | -        | 7        | 6         | 7         | 108        |
| Zengin Olmak                       | 8         | -         | -         | -        | -        | 3         | -         | 11         |
| Toplumdaki Görünümünü Koruyabilmek | 3         | -         | -         | -        | -        | 1         | -         | 4          |
| Sosyal Saygınlık                   | 23        | 9         | -         | -        | -        | 7         | 4         | 43         |
| <b>Toplam</b>                      | <b>95</b> | <b>53</b> | <b>24</b> | <b>0</b> | <b>8</b> | <b>17</b> | <b>11</b> | <b>208</b> |

Tablo 3'e göre incelenen Köktürk, Ötügen-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde, güç değerinin; *sosyal güç sahibi olmak*, *otorite sahibi olmak*, *zengin olmak*, *toplumdaki görünümünü koruyabilmek*, *sosyal saygınlık* değerlerinden oluşan tüm alt değer basamaklarına dair bulguya rastlanmıştır. Güç değerinin en çok vurgulandığı ve güç değerini tanımlayan ifadelerin geçiş sıklığının en yüksek olduğu eser Orhun Yazıtları (n=95) olurken bunu Ötügen-Uygur Dönemi Yazıtları (n=53) izlemektedir. Köktürk Dönemi eserlerinde otorite sahibi olmak değeri (n=51), Ötügen-Uygur Dönemi eserlerinde (n=32) en ön plana çıkan değerken Uygur Dönemi eserlerinde sosyal güç sahibi olmak değeri (n=20)'dir. Eser metinlerinde bahse konu değerlerin ön plana çıkarıldığı kısımlar incelendiğinde, bunlar arasında otorite sahibi olmak değerinin dönem yaşantısı açısından önemli olan ve metinlerde sıkça vurgulanan *kut sahibi olmak* inancı ile ön plana çıkarıldığı; sosyal saygınlık değerini oluşturan veya bu değer için sosyal yaşamda zemin oluşturan *kadının toplumda saygın bir yeri olması* ve *milletini üstün tutma* vurgusu yapıldığı tespit edilmiştir. Manicilik ve Burkancılık inancı çevrelerinde oluşturulan Uygur Dönemi eserlerinde bireysellikten öte toplumsal iyiyi ifade eden dolayısıyla evrensele ulaşmayı hedefleyen bu iki inancın izlerini taşımaları dolayısıyla söz konusu eserlerde bireysel güç değerini ifade eden bulguların geçiş sıklığı azdır.

Yapılan araştırmalara göre Eski Türk toplumlarında devletin yönetim kademelerinde görev alanlar, buldukları makamların hiyerarşik düzen içindeki durumuna göre farklı düzeylerde güce ve otoriteye de sahip olurlar. Eski Türk Yazıtlarından elde ettiğimiz bilgilere göre o dönemde Türkler, Tanrı'nın verdiği "kut" ile "kağan"ı belirlediğine, dolayısıyla da kağanın Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olduğuna (Gömeç, 2006: 138; Koca, 2002) inanmışlardır. Türk kağanı da Tanrı'dan aldığı kutun sağladığı otorite ve siyasi güçle Asya'da "*doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar bütün halkları kendisine tabi kılma ve hepsini düzene sokma*" görevini üstlenmiştir (BK K 10-11)". Köktürk ve Ötügen-Uygur Dönemi Yazıtlarında *kut sahibi olma* vasıtasıyla *toplumda sözü geçen biri olma*, *otorite sahibi olma* değerine vakıf olan kağanlık sülalesi mensupları ile yönetici sınıfı tasvir eden şu ifadeler dikkat çekicidir: **Üze kök teŋri asra yağız yer kılındukda, ekin ara kişi oğlu kılınmış. Kişi oğlnta üze eçüm apam Bumın Kagan, İştemi Kagan olurmuş. Olurupan, Türük bodunıŋ ilin törüsin tuta birmiş, iti birmiş. (Üstte mavi gök(yüzü) altta da yağız yer yaratıldığında ikisinin arasında insanoğulları yaratılmış. İnsanoğullarının üzerine de atalarım dedelerim Bumın Hakan ve İştemi Hakan (hükümdar olarak) oturmuş. Tahta oturarak, Türk halkının devletini ve yasalarını yönetivermiş, düzenleyivermişler. (KT D 1). teŋride : ɓolımlı : el etmiş bilge : kağan : el bilge : kağan kağan atıg : kağan atıg : ağanıp ötügen : kidin : uçın : tez ɓaın : örgin ..... an : yaratıldım : ɓars yılka yılka yılka : eki yıl yağıladım (Tanrı'nın lütfuyla Kağan olmuş / devlet kurmuş Bilge Kağan, El Bilge Hatun, Kağan unvanını ve Hatun unvanını alarak Ötügen'in batı tarafında, Tes (Irmağı) başında, hükümdarlık otağını orada yaptırdım. Kaplan yılında (MS 750) ve Yılan yılında (MS 753) (orada) iki yıl yayladım)** (TA B 1-2). Yazıtlar, milleti her şeyin üzerinde tutan ve kağanları da insanoğlu

ile Tanrı arasında yüce bir konumda gören bakış açısıyla Türk toplumunda millî şuurun oluştuğunu ve son derece güçlü olduğunu göstermektedir. Hem Köktürk hem de Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında sıkça vurgulandığı üzere kağanlar, üstünlüklerini ve devleti yönetme güçlerini Tanrı'nın lütfuyla ve Yer-Suların ihsanıyla elde etmektedirler.

Uygur Dönemi'nin Manihaist çevrelerinde kaleme alınmış olan ve fal kitabı niteliği taşıyan Irk Bitig adlı eserde dönemin siyasi, sosyal yaşantısının ve dinî inançlarının kişiler, hayvanlar, nesnelere, çeşitli durumlar üzerinden yapılan sembolik anlatımlarla tasvir edildiği görülmektedir. IB'de olduğu gibi AY'den incelenen iki bölümde de benzeri şekilde kut inancının dönemin inanç çevresinin değişmesiyle birlikte şekil değiştirdiği dikkati çekmektedir. Önceki dönemlerde KökTanrı'dan gelen kutun dönem şartları içerisinde Buda kutu şeklini aldığı, Buda kutuna erişmek ve Nirvana'ya ulaşmak için bireylerin yerine getirmeleri gereken şartların olduğu görülmektedir. Eserde, güçlü olmanın getirdiği mutluluğun vurgulandığı ve bunun iyi olarak yorumlandığı fallar, güçsüzlüğün beraberinde getirmiş olduğu mutsuzluk ile yine çeşitli etkenlerle özgürce hareket etmenin kısıtlandığı durumlarda gücü yitirmenin yaratacağı olumsuz durumlar tasvir edilmiştir: **Kan olurüpan ordu yapmış. İli turmuş. Tört bulungtaki edgüsi uyuru tirilipen mengileyür, bedizleyür tir. Ança bilingler: Edgü ol. (Bir) han tahta oturup (kendine bir) saray yap(tır)mış. Devleti ayakta kalmış. (Ülkesinin) has ve muktedir adamları (etrafında) toplanmış, (sarayını) neşe içinde süslüyorlar, der. Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir.** (IB 28 / 1-2). Budizm'de güç değeri bir erdem olarak kabul edilmektedir. “Bala Pāramitā (Güç Erdemi)”; “güç, kuvvet” şeklinde tanımlanır ve “Buda'nın gücü” olarak anlamlandırılır. Buda'nın beş gücü ya da on gücü gibi bölümleri bulunmaktadır. Bala Pāramitā'nın iki türü vardır: Kendini yetiştirme, eğitime kuvveti ve düşünce, düşünme kuvveti (Uçar, 2015: 832). DPKAM'dan incelenen çatıkların özellikle ÇBH'de “kut” sahibi hükümdar Çaştani'nin otoritesinin herkesçe kabul edildiğini, çevresindekilerin onun emirlerine amade olduğunu ve aynı zamanda olağanüstü güçleriyle diğer varlıkları da emri altına alabildiğini şu ifadelerde görmekteyiz: [... ku]tın kıvın çoğın [...jm'ty' a:gar ayağın [...] tegip ayaların [kavşu]rup élig be:gke i[n]çe té:p té:diler éligler éligiye.. ne: y(a)rılığın erser ol y(a)rılığının bütürgeli anuk turur biz.. (kutun saadetin parlaklığın... derin hürmetle... ulaşıp avuç içlerini (birbirine) kavuşturup hükümdara şöyle dediler: “Hanlar hanı, ne emrin varsa (yerine) getirmeye hazırız.” DPKAM / ÇBH / Mainz 784 T III 84-45 Arka 0109(01)-0114(06).

## 2. Başarı değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen başarı değeri; “toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi” olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde başarı değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiksel bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4.** Başarı değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiksel bilgiler

| Başarı                  | OY        | ÖUY       | IB        | HU       | AY       | İKPÖ      | DPKAM    | f          |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|------------|
| Başarılı Olmak          | 3         | 2         | 4         | -        | 1        | 3         | 1        | 14         |
| Yetkin / Muktedir Olmak | 5         | -         | 2         | 2        | -        | 2         | 1        | 12         |
| Hırslı Olmak            | 16        | 8         | -         | -        | -        | 2         | -        | 26         |
| Sözü Geçen Biri Olmak   | 19        | 6         | -         | -        | -        | 5         | 2        | 32         |
| Zeki Olmak              | 34        | 4         | 4         | 2        | -        | 3         | 4        | 51         |
| <b>Toplam</b>           | <b>77</b> | <b>20</b> | <b>10</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>15</b> | <b>8</b> | <b>135</b> |

Tablo 4'e göre, incelenen eserlerde, başarı değerinin *başarılı olmak, yetkin / muktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak* değerlerinden oluşan tüm alt değer boyutları ile ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Bunlar arasında zeki olmak değeri (n=51) geçiş sıklığı bakımından ilk sırada yer almıştır. Köktürk Dönemi Yazıtları başarılı olmak değeri bakımından (n=77) çok daha hacimlidir denilebilir. Dönem eserlerinin kağan ve kumandanlar tarafından dile getirilmiş olması; devlet idaresi ve güvenliğinden sorumlu kişiler olarak onların başarı değerini ön planda tutmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bunu 20 değer ifadesi ile Ötüken-Uygur Dönemi eserleri ve 15 değer ifadesi ile Uygur Dönemi eserlerinden İKPÖ takip etmektedir. Eserlerde zeki olmak değerinin *bilgelik, ileri görüşlülük* vurgusuyla; başarılı olmak değerinin *başarılı olmaya önem verme, hedeflerine ulaşma, başkalarının başarısını takdir etme* ve çeşitli yollarla *başarıyı ödüllendirme, unvan ve ad verme* şeklinde ön plana çıkarıldığı söylemek mümkündür.

Orhun Yazıtlarında sıkça değinildiği üzere kağanlar ve kumandanlar ile emirlerindeki orduların devlet ve millet adına yapılan seferlerde göstermiş oldukları başarılar övülmüş, takdir edilmiştir. Aynı şekilde çeşitli dönemlerde izlenen yanlış devlet politikaları neticesinde yaşanan mağlubiyetler ve bunların getirmiş olduğu felaketlerden ders alınması ve tekrar edilmemesi gereken başarısızlıklar olarak algılanması da başarıya verilen önemi göstermektedir: **Tenğri teg, Tenğri yar[at]mış Türük Bilge [Kagan] sabım: Kaŋım Türük Bilge Kagan olurtukıta Türük matı begler, kirse Tarduş begler, Köl Çor başlayı ulayı Şadapıt begler, öngre Tölis begler, Apa Tark[an] başlayı ulayı Şad[apıt] begler, bu [.....] Ataman Tarkan, Tonyukuk Boyla Baga Tarkan ulayı buyruk [.....] İç Buyruk Sebig Köl Erkin başlayı ulayı buyruk, bunça matı begler kaŋım kaganka ertinğü ertinğü ti mag itdi ögd[i] .....(?)** (*Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olan ve Tanrı tarafından yaratılan Türk Bilge Hakan sözüm: Babam Türk Bilge Hakan tahta oturduğunda sadık Türk beyleri, batıdaki Tarduş beyleri, Köl Çor başta olmak üzere (bütün) Şadapıt beyler, doğudaki Tölis beyleri, Apa Tarkan başta olmak üzere (bütün) Şadapıt beyler, .... Ataman Tarkan, Tonyukuk Buyla Bağa Tarkan ve kumandanlar ..... Hassa Kumandanı Sebig Köl İrkin başta olmak üzere (bütün) kumandanlar, bunca sadık beyler babam hakana pek çok pek çok alkış (ve) övgüde (?) bulundular. (Babam hakan da) Türk beylerini (ve) halkını pek çok alkışladı (ve) övdü (?)* (TK G 13-14-15). Orhun Yazıtlarında başarıya verilen öneme işaret eden diğer bir husus, gerek kağanların gerekse devlet yönetiminde ve savunmasında görev alan diğer kişilerin başarılarının onların *ad verme / unvan verme yoluyla takdir edilmesi ve ödüllendirilmesinde* karşımıza çıkmaktadır: **[.....] ar[kış]ı kelmedi. Anı anıytayın tip süledim. Korıgu eki üç kişiligi tezip bardı. Kara bodun "Kaganım kelti" tip ög[irip] sebinti ..... atsız .....]ka at birtim. Kiçig atlıg[ıg] ulgartdım .....]** (*.....kervanı gelmedi. Onları korkutayım diye sefer ettim. (Kale) muhafızı iki üç kişi ile kaçıp gitti. Avam halkı (ise) "Hakanım geldi" diye kıvanıp sevindi (.....unvansıza) unvan verdim. Küçük unvanlıyı terfi ettirdim.....*) (BK D 41). Benzeri anlayışla Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında da kağan ve kumandanların devlet yönetiminde ilerlemeleri neticesinde aldıkları unvanlar başarının bir diğer göstergesi kabul edilmiş, gerektiğinde unvan ile ödüllendirilmişlerdir. Moyun Çor Kağan, tahta çıktığında "Tengride Bolmuş El Etmiş Kağan" unvanını, eşi de "İl Bilge Katun" unvanını almıştır: **yağıda boşuna boşunıldım eki oğluma yabgu şad at birtim tarduş tölis boğunça birtim** (*Düşmanımı savıp kurtuldum. İki oğluma "Yabgu" ve "Şad" unvanı verdim. (Onları) Tarduş ve Tölis boylarına (yönetici olarak) görevlendirdim*) (ŞU D 7). IB'de başarılı olmak değeri çoğunlukla *hedeflerine ulaşmak* vurgusuyla ortaya konulmuştur: **Kan süke barmış. Yagıg sançmış. Köçürü konturu kelir. Özi süsi ögire sebinü ordusingaru kelir, tir. Ança bilinğler: Edgü ol.** (*Bir han sefere çıkmış, düşmanı mızraklamış. (Askerlerini) göç ettire kondura geliyor. Kendisi ve askerleri neşe ve sevinç içinde karargâhına doğru geliyor, der. Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir.*) (IB 34 / 4-4-2). İKPÖ'de maceralı bir yolculuğa atılan İyi Düşünceli Prensin amaçlarına ulaşması için ilerlediği her adımda karşısına çıkan güçlükleri yendiği ve başarıya ulaştığı görülmektedir. DPKAM'da yer alan çatiklerden ÇBH'de, insanlara yaptıkları türlü işkencelerle onları öldüren şeytanlara karşı mücadele veren Çastani

Bey'in korkusuzca onlarla savaşıması ve her birini tek tek mağlup ettiği şeytanların kendisinden aman dilemeleri neticesinde elde ettiği başarı vurgulanmıştır: **üstün t(e)ngri altın yalñok azu yek içgek kim erser anıñ utru turtaçı yo:k to[ña]lar be:gi teg korkınçsız ayınçsız köñülin te[preñç]siz turup kalın yekleriniñ yavlak[ın ö:]metin mo:na amtı barçanı utar yégedür.** (*Yukarıda Tanrılar, aşağıda insanlar, şeytanlar onun karşısında duramayacaklar. Kahramanlar beyi gibi korkusuz, ürksüz durup, şeytanların sayısının çok fazla olmasını düşünmeden onları yener, mağlup eder*) (DPKAM/ÇBH/U 452 TIII84-43 Arka 0344(18)-0349(23)).

Orhun Yazıtlarında “becerikli, üretken, yetkin ve tüm vazifelerinde etkili olabilen, erkli, kudretli” olma değerine sahip belirgin karakterlerden birisi olarak Köktürk Kağanlığının iki kağanına başkumandanlık yapan Tonyukuk karşımıza çıkmaktadır. Tonyukuk, içinde buldukları dönemin tarihî olaylarını anlattığı ve bunlar üzerinden kendisinin ve beraberindekilerin Köktürk Devleti için yapmış olduğu fedakârlıkları, göstermiş oldukları çabayı, çalışkanlığı; yerleşmiş inançlara karşı gelen ruhu ve bildiğini okuyan tavrıyla (Giraud, 1999) gözler önüne sererken söz sahibi olduğu alanlardaki yetkinliğini de ortaya koymaktadır. Türk toplumunda sayılan ve sevilen kişileri nitelemek için kullanılan ifadelerden biri ‘sözü geçen’ ifadesidir. *Bilgelik, ileri görüşlülük, yol göstericilik, yardımseverlik* gibi pek çok değeri taşıyan kişiler, insanlar tarafından benimsenmiş; onların söyledikleri toplumun geneline kabul görmüş hatta emir telakki edilmiştir. Devlet yöneticilerinin aileden gelen saygınlıklarının yanı sıra bahse konu değerlere sahip olması, onların halk tarafından saygın kişiler olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Bunun yanında kağanların sadece bilgi sahibi olması yeterli görülmemekte, onların etrafındaki yüksek rütbeli görevliler ile komutanların da bilge olmaları şartı bulunmaktadır (Taneri, 2015: 121). Köktürk tahtına çıkan kağanlar bilge ve alp olduklarından bu makama oturabilmişlerdir. II. Köktürk Kağanlığının büyük hükümdarı *Bilge Kağan*'ın, annesi *İl Bilge Hatun*'un unvanları bu durumun örneklerini oluşturmaktadır. Yazıtlarda; “*Bilge kagan ermiş, alp kagan ermiş*”, “*Kağanı alp ermiş, ayguçısı bilge ermiş*”, “*Bilgesin üçün, alpin için...*” ifadeleri geçmektedir. Bu itibarla kağanın bilgili ve akıllı olmasının yanında cesur ve yiğit olma vasfının da bulunması gerektiği (Gömeç, 2006: 56-57) görülmektedir. Köktürk Kağanlığı Dönemi devlet adamı Tonyukuk için de “bilge” unvanı kullanılmıştır. Yazıtlarda *Bilge Tonyukuk Boyla Baga Tarkan* olarak adlandırılan başvezir, *bilgelik* vasfıyla bu unvanı almaya hak kazanmıştır (Yılmaz, 2014).

“Manihaizm’de Işık Zihni, bedeni oluşturan parçalara bağlanmış beş ilahî ögeyi (ilahî akıl, ilahî düşünce, ilahî sezgi, ilahî anlayış, ilahî mantık) özgürleştirerek yerine bedene hükmeden beş günahkâr ögeyi (şeytani akıl, şeytani düşünce, şeytani sezgi, şeytani anlayış, şeytani mantık) hapseder. Şeytani güçlerin beden üzerindeki hâkimiyetinin sona ermesiyle beş erdem ortaya çıkar. Bunlar *sevgi, iman, kanaat, sabır* ve *bilgeliktir*. Bu beş erdem ilahî ruha, bedenın saldırılarına karşı direnme gücü verir ve günahın isyankâr eğilimlerine karşı savaşıır.” (Baran-Tekin, 2014: 72) Buna göre IB’de, Manihaizm’in inanç esaslarına göre beş erdemden biri olarak kabul edilen bilgelik ve bilgi değerini sembolize eden ifadeler yer almaktadır. Fallarda, kaplanla karşılaşan bir yaban keçisinin ölümden kurtulmak için hızlıca çözüm bulması; terk edilmiş bir yaşlı kadının hayatta kalabilmenin yolunu bulması tasvirleriyle bilgelik değerinin sembolize edildiği fallar yer alır (IB 49/1-4-3). Uygur Dönemi eserlerinde de bilgelik vasfıyla kahramanların öncü rol üstlendiği görülür. Ayrıca Budizm’de bilgi ve bilgelik de önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Budizm’de 10 paramitalar adı verilen 10 erdem arasında yer alan yöntem erdemi, saadet isteme erdemi ve güç erdemi “*bilgelik erdemi*” izlemektedir (Tokyürek, 2011). DPKAM’da yer alan çatiklerden ÇBH’de kut sahibi Çaştani Bey’in otoritesinin yanında emirlerine, buyruklarına sonuna dek itaat edilen, sözü geçen biri olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır (DPKAM/ÇBH/Mainz 784 T III 84-45 Arka 0109(01)-0114(06)).



### 3. Uyarılma değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de uyarılma değeri; "heyecan ve yenilik arayışı" olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde uyarılma değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 5.** Uyarılma değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiki bilgiler

| Uyarılma                         | OY        | ÖUY       | IB       | HU       | AY       | İKPÖ     | DPKAM     | f          |
|----------------------------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|------------|
| Heyecanlı Bir Yaşam Sahibi Olmak | -         | -         | -        | -        | -        | -        | -         | 0          |
| Değişken Bir Hayat Yaşamak       | -         | -         | -        | -        | -        | -        | -         | 0          |
| Cesur Olmak                      | 58        | 21        | 6        | -        | -        | 5        | 10        | 100        |
| <b>Toplam</b>                    | <b>58</b> | <b>21</b> | <b>6</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>5</b> | <b>10</b> | <b>100</b> |

Tabloya göre uyarılma değerinin incelenen eserlerde geçiş sıklığının yüksek olduğu (n=100), ancak değer boyutunu oluşturan maddeler açısından bakıldığında bu oranın yüksekliğini sağlayan tek değer *cesur olmak* olduğu görülmektedir. Eserlerde *heyecanlı bir yaşam sahibi olmak* ile *değişken bir hayat yaşamak* değerlerini yansıtan hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Cesur olmak değeri ile ilgili olarak en fazla ifade Orhun Yazıtlarında (n=58) yer alırken Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtları (n=21) bu bakımdan ikinci sırada yer almıştır. Bunu, Uygur Dönemi eserleri DPKAM (n=10), IB (n=6) ve İKPÖ (n=5) takip eder. "Heyecan ve yenilik arayışı ile aksiyon"u ifade eden uyarılma değerinin, toplumsal nitelikte olan Köktürk ve Ötüken-Uygur Dönemi kağanlık yazıtlarında geçiş sıklığının genel olarak düşük olmasına karşılık yine toplum adına cesareti, savaşmayı, yiğitliği, savunmayı ifade eden yönüyle metinlerde yer alması söz konusudur. Eserlerde Tanrı'nın lütfuyla kağan olan ve devlet yönetiminde de halka karşı sorumlu, Tanrı'dan gelen güçle devletini ve milletini savunan kağanların ve kumandanların bunu sağlayabilmesi için gerek duyduğu cesaret ile uyarılma değeri oranının yüksek olması dikkat çekmektedir. Ancak buna karşın tüm vasıflarıyla örnek teşkil edecek öncü insan modelinin çizildiği Uygur Dönemi eserlerinde bireylerin özellikleri üzerinde toplanmıştır. Manihaist ve Budist inanç çevrelerinde de tüm canlılara yardımcı olmak adına güç ve cesaret gerektiren değerler ön plandadır ancak eserlerin kısa metinlerden oluşması dolayısıyla değer ifadelerinin geçiş sıklığı düşüktür.

Ulusal tarihî kaynaklarda cesaret ve kahramanlığın Türk insanının, dolayısıyla Türk toplumunun önem verdiği değerlerden olduğu anlaşılmaktadır. Öz Yigen Alp Turan, Alp Uruju Tutuk, İnançu Alp Sağun, Alp Sol vd. kişi adlarında geçen *alp* kelimesi *cesur*, *yiğit*, *alp*, *kahraman*, *nişancı* anlamlarına gelerek Eski Türkçe Dönemi eserlerinde hem müstakil hem de kişi adlarında kullanılmaktadır. Alp kelimesi bu kişilerin *cesurluğunu*, *yiğitliğini*, *kahramanlığını* bildirerek Eski Türk toplumunda erkeklerden söz konusu özelliklerin istendiğini yansıtmaktadır (Useev, 2015: 26). Hun ve Köktürk devirlerinde Türk kağanlarının zikredilen değerlerinden *bilgelik* ile *alplik* birlikte kullanılmıştır. Orhun Yazıtlarında devletin idaresinin başında yer alan kağan ve kumandanların *cesur olmak* değerini layıkıyla yerine getirdiklerini, vatan müdafaasından halkın korunmasına kadar her türlü işlerinde üstün derecede cesaretli davrandıklarını şu ifadelerde görmek mümkündür: **Bil<g>e kagan ermiş, alp kagan ermiş buyrukı yeme bilge ermiş erinç, alp ermiş erinç (Onlar) akıllı hükümdarlar imiş, cesur hükümdarlar imiş; (emirleri altındaki) kumandanları da akıllı imişler şüphesiz, cesur imişler şüphesiz.** (KT D 3). IB'de *cesur olmak* değerine sahip kahramanların başlarından geçenler üzerinden cesaret değeri vurgulanmıştır. Bu kahramanlar arasında kamışlar arasında yaşayan cesur bir kaplan (IB 49 / 1-4-3), yalçın kayalar arasında yalnız yürüyen cesur bir genç ve babası gibi yiğit olan bir oğlan yer almaktadır (IB 13 / 2-4-3).

İKPO'de başkahraman İyi Düşünceli Prens'in insanlara yardım uğruna zorlu bir mücadeleye atılması ile göstermiş olduğu cesaretin yanı sıra bu yolculukta kendisiyle birlikte olan diğer kahramanların da cesaretli olma değerine sahip olduklarını gösteren ifadeler tespit edilmiştir (İKPO / XLVI-XLVII).

#### 4. Özyönelim değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen özyönelim değeri; "düşünce ve eylemde bağımsızlık" olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde özyönelim değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelere dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 6.** Özyönelim değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiki bilgiler

| Özyönelim                   | OY       | ÖUY      | IB       | HU       | AY       | İKPO     | DPKAM    | f         |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Yaratıcı Olmak              | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 0         |
| Merak Duyabilmek            | -        | -        | -        | -        | -        | 2        | -        | 2         |
| Özgür Olmak                 | -        | -        | 4        | -        | -        | 2        | -        | 6         |
| Kendi Amaçlarını Seçebilmek | -        | -        | -        | -        | -        | 2        | -        | 2         |
| Bağımsız Olmak              | -        | -        | -        | -        | -        | 3        | 3        | 6         |
| Kendisine Saygısı Olmak     | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 0         |
| <b>Toplam</b>               | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>4</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>9</b> | <b>3</b> | <b>16</b> |

Tabloya göre incelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde özyönelim değerini yansıtan ifadeler oldukça sınırlıdır. Eserlerin çoğunlukla kitlelere hitap eden sosyal içerikli mesajlar taşıması dolayısıyla bireysel özellikleri vurgulayan ifadelerin geçiş sıklığının az olması da bu durumda etkili olmuştur. Köktürk ve Ötüken-Uygur Dönemi eserlerini oluşturan kağanlık ve kumandanlık yazıtlarında bağımsızlığı düşünce ve eylemde gerçekleştirmeyi, diğer bir deyişle bireyin özüne yönelimini bağımsız davranışlarıyla yansıtan özyönelim değerini ifade eden ifadeye rastlanmamıştır. Uygur Dönemi eserlerinde ise *bağımsız olmak*, *özgür olmak*, *merak duyabilmek* ve *kendi amaçlarını seçebilmek* değerleri ile ilgili ifadelerin geçiş sıklığı oldukça azdır.

İncelenen Köktürk ve Uygur Dönemi eserleri arasında yalnızca İKPO adlı eserde *merak duyabilmek* değerini yansıtan ifadeler rastlanmıştır. Eserde, İyi Düşünceli Prens'in saray yaşantısının dışına duyduğu merakla kendisinin bilmediği dünyalara açılması, tüm uyarılara rağmen olumsuzlukları da göze alarak uzun bir yolculuğa çıkması bu duruma işaret etmektedir. Ayrıca, İyi Düşünceli Prens'in tüm uyarılara rağmen saray dışındaki hayatı görüp tanıma ve bu dünyadaki tüm canlılara Buda'nın sonsuz mutluluğunu getirecek ve zavallı canlılara yarar sağlayacak çintamani mücevherini bulup onlara yardım amacıyla olduğunu görmekteyiz (İKPO / I-II-III-IV). *Özgür olmak* değeri ise IB'de, düşünce ve eylemlerinde *özgür olmak*, zayıf bir atın bir hırsız tarafından tutsak edilip hareketinin engellenmesi durumunun kötü olarak yorumlandığı ırkta karşımıza çıkmaktadır (IB 16 / 1-3-3). Özgür olmak ve özgürce hareket etmenin vurgulandığı bir diğer örnek de bir sabana koşulmuş iki öküzün kımıldaymadan durduğunu anlatan ırktır (IB 25 / 3-1-3).

#### 5. Evrenselcilik değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen evrenselcilik değeri; "anlayışlılık, hoşgörü ile tüm insanların ve tüm doğanın iyiliğini gözetmek" olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur

ve Uygur Dönemi eserlerinde evrenselcilik değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 7.** Evrenselcilik değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiki bilgiler

| Evrenselcilik                 | OY        | ÖUY      | IB        | HU        | AY        | İKPÖ     | DPKAM    | f          |
|-------------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|------------|
| Açık Fikirli Olmak            | 2         | -        | -         | -         | -         | 1        | -        | 3          |
| Erdemli Olmak                 | 10        | -        | 3         | 28        | 8         | 2        | -        | 51         |
| Sosyal Adalet                 | 10        | 2        | -         | 3         | 1         | 0        | 2        | 18         |
| Eşitlik                       | 4         | 2        | -         | -         | 1         | 1        | -        | 8          |
| Dünyada Barışı İstemek        | -         | -        | -         | -         | -         | -        | -        | 0          |
| Güzel Bir Dünya               | 4         | 2        | -         | -         | -         | 1        | -        | 7          |
| Doğayla Bütünlük İçinde Olmak | -         | -        | 16        | -         | -         | -        | -        | 16         |
| Çevreyi Korumak               | -         | -        | -         | 4         | 8         | 3        | 4        | 19         |
| İç Huzur                      | -         | -        | -         | -         | -         | -        | -        | 0          |
| <b>Toplam</b>                 | <b>30</b> | <b>6</b> | <b>19</b> | <b>35</b> | <b>18</b> | <b>8</b> | <b>6</b> | <b>122</b> |

Tablo 7'ye göre evrenselcilik değeri Uygur Dönemi eserlerinde ön planda yer alırken (n=86) Köktürk ve Ötügen-Uygur Dönemi eserlerinde evrenselcilik değerinin içerdiği alt değer maddelerinden ön plana çıkan değerler sırasıyla *sosyal adalet* (n=12), *erdemli olmak* (n=10), *eşitlik* (n=6), *açık fikirli olmak* (n=4)tır. Dünyada barışı istemek ve iç huzur değerlerini ifade eden bulgulara rastlanmamıştır. Tüm eserlerde ağırlıklı olarak ön plana çıkan değer *erdemli olmak* (n=51)tır. Evrenselcilik değerinin en çok vurgulandığı, bu değeri tanımlayan ifadelerin geçiş sıklığının en yüksek olduğu eser HU (n=35) olurken, bahse konu değer ifadelerinin geçiş sıklığının en düşük olduğu eserler Ötügen Uygur Dönemi Yazıtları (n=6) ile DPKAM'dan incelenen iki çatik (n=6) olmuştur. Evrenselcilik değerinin tüm inanç çevrelerini yansıtan eserlerde yaklaşık değerlere sahip olmasının, bahse konu eserlerin hemen hepsinde ait oldukları inanç çevrelerinin etkisinin bir yönüyle ortaya konulmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eserlerde en çok ön plana çıkarılan eğer olan *erdemli olmak* değeri dikkat çekicidir. Eski Türk topluluklarında özellikle devletin en önde gelen sınıfını oluşturan kağan ve kumandanların, devlet idarecilerinin, beylerin vd. taşıdıkları pek çok olumlu vasıfla birlikte, toplumda *erdemlilik* olarak kabul gören nitelikleri de taşıdıkları çoğu çalışmada ortaya konmuştur. Orhun Yazıtlarında yer alan ifadelerde de erdemli olmak değerine sahip kişilerin en belirgin özelliklerinden kabul edilen *olayları geniş görüş açısından değerlendirme, bilgi ve görgüsü ile hareket edebilme, kültürlü ve yetkin olabilme* niteliklerine sahip kağan ve kumandanları görebilmek mümkündür (TII B 1-2-3-4). Budist ve Manihaist inanç çevrelerinde farklı bakış açısıyla ele alınan bu değer eserlerde sıklıkla vurgulanmıştır. Manihaizm'in inanç esaslarını ortaya koyan HU'da *erdemli olmak, kötü düşüncelerden uzak durmak, iyimserlik* vurgusuyla ortaya konulmuştur (HU / T.II,D.178,iii, 2). Budizm'de *Pāramitā* adı verilen ve "en yüksek, zirve, doğum ölüm kıyası olan bu kıydan diğer kıyıya yani Nirvana'ya geçişi" temsil ettiği ifade edilen bir kavram söz konusudur. "Bu terim Çince canlıları ölümden kurtarmak ve çekilen eziyete bir son vermek için uygulanan prensipler olarak algılanmaktadır. Böylece canlıların bu prensipleri uygulamaları sonucunda bu kıydan kurtulup diğer kıyıya yani Nirvana'ya ulaşmaları sağlanacağı inancı benimsenmektedir. Pāramitā'nın on türü bulunmaktadır. Bunlar; Dāna Pāramitā "sadaka erdemi"; Śīla Pāramitā "ahlaki davranış erdemi; Kṣānti Pāramitā "sabır, tahammül erdemi; Vīrya Pāramitā "gayret ya da enerji erdemi; Dhyāna Pāramitā "derin düşünce erdemi"; Prajñā Pāramitā

“bilgi erdemi”; Upāya Pāramitā “doğru yöntem uygulama erdemi”; Prañidhāna Pāramitā “Bodhi olma erdemi”; Bala Pāramitā “güç erdemi”; Krtyānuṣṭhāna-jñāna Pāramitā “bilgelik erdemi”dir” (Uçar, 2015). Budizm’in inanç esaslarını yansıtan AY’de yukarıda bahsi geçen tüm davranış erdemleri vurgulanmıştır (AY / BK/ 16 // 5-10-15-19). Özellikle *kötü düşüncelerden uzak durmak, iyimserlik* vurgusuyla erdemli olmak değeri ön plana çıkarılmıştır. AY içerisinde yer alan ŞAPH’de benzeri şekilde; Prens’in karşılaştığı aç parsa ve onun yavrularına duymuş olduğu *merhamet* ile ‘yüce gönüllü davranış’, büyük bir erdem kabul edilmiştir (AY / 10.K / ŞAPH /616 // 9-13).

Eserlerde *sosyal adalet* değerine dair dikkati çeken bir durum ise kağanların bahse konu düzeni sağlamada öncelikleri arasında *halkın huzuru ve refahı için çalışma, halkın menfaatini gözetme, sosyal adaleti sağlama*, bunun için *yasa ve kanunlar yapma* gibi hususlara önem vermeleridir. Bu durum üzerinde Eski Türklerde kağanı da denetleyen bir güç olduğu inancı da etkilidir. Milletin ve devlet ileri gelenlerinin isteklerine aykırı davranan kağanların ne şekilde tahtlarını yitirdikleri tarihî kayıtlarda ortaya konulmuştur (Gömeç, 2015: 55). Orhun Yazıtlarında kağan ve kumandanların gerek *devletin bekası* gerekse *halkın huzuru için yasalar düzenlemesini* ifade eden örnekler şöyledir: **Üze kök teŋgri asra yağız yer kılındukda, ekin ara kişi oğlu kılınmış. Kişi oğlunta üze eçüm apam Bumın Kagan, İştemi Kagan olurmuş. Olurupan, Türik bodunıŋ ilin tör[üs]in tuta birmiş, iti birmiş (Üstte mavi gök (yüzü) altta da yağız yer yaratıldığında ikisinin arasında insanoğulları yaratılmış. İnsanoğullarının üzerine de atalarım dedelerim Bumin Hakan ve İştemi Hakan (hükümdar olarak) oturmuş. Tahta oturarak, Türk halkının devletini ve yasalarını yönetivermiş, düzenleyivermişler)** (KT D 1). Eski Türk devlet teşkilatı da hem devletin sorunsuz ilerlemesi hem de halkın refahı için sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Buna göre kağan, katun, yabgu ve şadlar hükûmetin tabii üyeleridir. Kağan aynı zamanda hükûmet toplantılarına da başkanlık yapmaktadır (Çandarlıoğlu, 2004; Gömeç, 1996; Gömeç, 2015). Bu açıdan yaklaşıldığında devletin kendi içerisinde oluşturduğu sistemi, *sosyal adaleti* sağlamadaki önemini de ortaya koymaktadır. Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında, Uygur Dönemi devlet teşkilatının da kendisinden önceki dönemde olduğu gibi hem devletin sorunsuz ilerlemesi hem de halkın refahı için sistematik bir şekilde düzenlenmiş olduğunu; yönetimin adaletli ve güçlü olması, törenin devam etmesi için fethedilen yerlere yabgu atanması durumundan anlamaktayız. Buna göre kağan, katun ve şadlar gibi hükûmetin tabii üyeleri olan yabgular ile birlikte buyruklar ve generaller de bu düzenin bir parçası olarak halkın refahı için hizmet etmektedir. Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında sosyal adalet değerini yansıtan ifadeler şöyledir: **üç ..... lağzın yılka toğuz tañar .... toğuz buyrıq [b]ıŋ seŋgüt kara boğun tuıruym kaŋgım kaŋka ötünti eçü apa aı bar tedi ... anıta yabgu aıadı anıta kisre küsgü yılqa esenligde küç kara boğun temis sin sizde küç kara şub ermiş kara boğun tuıruym kağan aıadı teŋgride bolımi∞ el etmiş bilge kağan aıadı el bilge kaıun aıadı kağan aıanıp kaıun aıanıp ötüken orıusında as öngüz ba∞ kaı iduq ba∞ kidinin örgin bunıta etitdim (Üç (Karluklar) Domuz yılında (MS 747) Dokuz Tatarlar....dokuz buyruk, bin general ve halk(a karşı) ayağa kalkarak babam Kağan’a (şöyle) dilekte bulundular: “Atalarımızın adı var dedi. ....orada yabgu atadı. Ondan sonra Sıçan yılında (MS 748) esenliğe kavuşan güç(lü) halk (şöyle) demiş: “(Atalarımızın) mezarları sizde. Güç Kara Su” imiş. Halk, ayağa kalkarak (beni) kağan atadı, Tanrı’nın lütfuyla kağan olmuş, Devlet kurmuş Bilge Kağan atadı, (eşimi de) İl Bilge (Halkın bilgesi) Hatun atadı. Kağan atanıp, hatun atanıp Ötüken ortasında, As Öngüz başının, Kan Iduq başının batısında, hükümdarlık otağını burada kurdurdum.)** (TA G 4-5-6). Eski Türklerde kağanların dışında, Tudunluk ve Yabguluk gibi rütbelerin seçiminde *cesaret, dirayet* ve *bilgeliğin* esas olarak alınıp, belli bir soydan gelmeye dayanmaması fırsat eşitliği bakımından önem arz eden bir husustur. Ayrıca Bilge Kağan’ın kardeşi Köl Tigin için yazdıklarını millete onaylatmak istercesine ve millete hesap verircesine bir üslupla, “*Yoksa bu sözümde yalan var mı?*” diyerek kardeşinin liyakat derecesini töre hükmü karşısında yargılaması önemlidir (Aydın, 2011: 196-197).

Uygur Döneminde de sosyal adaleti farklı durumlarla temsil eden karakterler mevcuttur. AY'de Maharadi adlı hükümdarın zenginlikleri ve türlü servetiyle huzurlu bir hâle getirdiği ülkesinde aynı zamanda kanunlar düzenleyerek halkın düzenini sağladığından bahsedilir. HU'da *adaletli davranma, güçsüzleri koruyup kollama* vurgusuyla olması gereken, ancak aksi davranışlar sergilendiğinde tövbe gerektiren durumlar günah kabul edilmiştir: *yime yazuksuz kişig nece kovladımız erser. yime sav .....tengrim amtı bu on türlü yazukda boşunu ötünür biz manastar hirza.. .. (yine, günahsız kişiye nice zulmettik ise; Tanrım! şimdi bu on türlü günahtan fariğ olarak, dua ederiz, Manastar hirza!)* (HU / T.II,D.178,iii, 2).

Eski Türk topluluklarında sanat ve kültür, belirli bir çerçeveye oturtulamayacak kadar devingen ve zengin kabul edilir (Demirbulak, 2012). Bu durumun en somut göstergelerinden bir de şehir yapısıdır. Kimi tarihî “kale şehir” kimi de “daimi yerleşim alanı / merkezi” durumundaki bu şehirlerin birçoğu erken devir Türk sanatının ilk örnekleri arasında gösterilir ve bunlarla birlikte anıt mezar külliyeleri ve bu külliyelerdeki resim, heykel, oymacılık, duvar resmi vb. çeşitli sanat eserleri de yer almaktadır (TKHV, 1997). Anıt bahse konu komplekslerin oluşturulması aşamasında devrin en önde gelen sanatçılarının tercih edilmiş olması, komşu ülkelerden sanatçıların getirilmesi, titiz bir çalışma ve uzun sürede hazırlanmış olması, sanatçıların övülmesi ve takdir görmesi de devrin sanat anlayışını ortaya koymaktadır. Orhun Yazıtlarında *sanata değer verme* ve *sanatçıları takdir etme* vurgusuyla *sanat* değerini yansıtan ifadeler bulunduğu gibi, Uygurların, Köktürkler gibi bengi taş dikme, anıt mezar kompleksi inşa etme, heykelcilik, taş oymacılığı gibi alanlarda bırakmış oldukları eserlerle gerek kendilerinden önceki köklü sanat geleneğini devam ettirmeleri gerekse bırakılan eserler aracılığıyla dönemin sanata ve sanatçılara önem vermesi söz konusudur. Köktürk Dönemi Yazıtlarında yer alan ifadelerde *sanat* değerinin örneklerini görmek mümkündür: **Köl Tigin konfy yılka, yiti yegirmike uçdı. Tokuzunç ay yeti otuzka yog ertürtümüz. Barkın, bedizin bitig taş[ın] biçin yılka, yiti ay yeti otuzka kop alkd[ım]ız. Köl Tigin ö[zi] (?) kırk artuk[ı] yiti yaşı[rınga] (?) boltı. Taş [bark itgüçig], bunça bedizçig Tuygun Elteber kelü<ı>ti. (Köl Tigin koyun yılında, on yedi(inci gün)de vefat etti. Dokuzuncu ay(ın) yirmi yedi(sin)de yas töreni(ni) tamamladık. Türbesini, resimlerini-heykellerini (ve) kitabe taşıma maymun yılında, yedinci ay(ın) yirmi yedi(sin)de yas töreni(ni) hep bitirdik. Köl Tigin kendisi (?) kırk yedi yaşında (?) idi. Taş (türbe ustalarını), bunca ressam (ve) heykeltraşı Tuygun Elteber getirdi.)** (KT KD).

## 6. İyilikseverlik değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen iyilikseverlik değeri; “Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesi” olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötügen-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde iyilikseverlik değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 8.** İyilikseverlik Değeri ve Değer Boyutunun İçerdiği Maddelerle İlgili İfadelere Dair İstatistiki Bilgiler

| İyilikseverlik          | OY | ÖUY | IB | HU | AY | İKPÖ | DPKAM | f   |
|-------------------------|----|-----|----|----|----|------|-------|-----|
| Yardımsever Olmak       | -  | -   | -  | 1  | 10 | 8    | 4     | 23  |
| Dürüst Olmak            | 1  | -   | -  | 9  | -  | 4    | 1     | 15  |
| Bağışlayıcı Olmak       | 7  | 2   | -  | 18 | 1  | 1    | 4     | 33  |
| Sadık Olmak             | 14 | -   | 1  | 4  | -  | 2    | -     | 21  |
| Sorumluluk Sahibi Olmak | 60 | 10  | 2  | 41 | 1  | 1    | 4     | 119 |
| Gerçek Dostluk          | -  | -   | -  | -  | -  | 2    | -     | 2   |

|                   |           |           |          |            |           |           |           |            |
|-------------------|-----------|-----------|----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Olgun Sevgi       | 4         | -         | 2        | 1          | 15        | 4         | -         | 26         |
| Manevi Bir Hayat  | -         | -         | -        | 48         | 5         | 4         | 3         | 60         |
| Anlamlı Bir Hayat | 5         | -         | 1        | -          | 5         | 3         | 2         | 16         |
| <b>Toplam</b>     | <b>91</b> | <b>12</b> | <b>6</b> | <b>122</b> | <b>37</b> | <b>29</b> | <b>18</b> | <b>315</b> |

Tablo 8 incelendiğinde Köktürk ve Ötüken-Uygur Dönemi eserlerinde iyilikseverlik değerini ifade eden bulguların geçiş sıklığının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (n=103). Uygur Dönemi eserlerinde ise bu oranın toplam 212 değer ifadesi ile daha ön planda olduğu, tüm eserler içerisinde HU'nun en yüksek değer içeriğine (n=122) sahip olduğu görülmüştür. İyilikseverlik değerinin içerdiği alt değer maddelerinden *sorumluluk sahibi olmak* değerinin tüm eserlerde toplam 119 değer ifadesi ile ilk sırada yer aldığı, buna karşın *gerçek dostluk* değerinin ise yalnızca 2 değer ifadesi ile en son sırada yer aldığı dikkati çekmektedir. Tüm eserlerde iyilikseverlik değerinin; *devlet-millet menfaati için çalışma, halkın menfaatini gözetme, vefakârlık, başkalarını daha çok düşünme, sadaka verme ve çalışkanlık* vurgusuyla ön plana çıkarıldığı görülmüştür.

Budizm'de Prañidhāna Pāramitā “Bodhi Olma Erdemi” olarak bilinen “arzulamak, istemek” anlamına gelen terim, bir Boddhisatva'nın bodhi olma sözü ve diğer kıyıda ki bütün varlıkları kurtarma” sözü olarak da ifade edilir. Pranidhāna-pāramitā'nın iki türü vardır. Bunlardan ilki Bodhi yani Buda olma isteği, ikincisi ise Boddhisatvaların bütün canlıları kurtarma isteğidir. Bu türler şu şekilde sıralanabilir: Uyanmayı elde etme yemini, bütün canlıların iyiliği ve mutluluğu için edilen yemin (Uçar, 2015). Budizm'in geliştiği iki belli başlı okuldan biri olan Mahāyāna Budizmi'nde Boddhisatva ideali savunulur. Boddhisatva, aydınlanmaya erişmiş ancak Buddha olmayı erteleyerek dünya üzerindeki tüm duyarlı canlılar Budalığa erişmedikçe samsāra'dan (doğum-ölüm döngüsünden) ayrılmayı kabul etmeyen, yardıma muhtaç olanların yardımına koşan kişidir ve onun en büyük erdemi *merhamettir* (Ayazlı, 2011). Budizm'deki bahse konu olan merhamet ve canlıları koruma erdemi, AY'de yer alan bölümlerde *yardıma muhtaç olanlara yardım*, sorumlulukları dışında da içinden geldiği için *iyilik yapma, kendini feda etme, başkasına faydalı olmak için fedakârlık yapma* vurgusuyla karşımıza çıkmaktadır: **muni munçulayu m(e)n öngreki , ðlerte qolularta az övke bilig- , siz biligte ulatı nızvanırlarqa tükel- lig erdim erser yme inçip yana, tamu prit yılqıta ulatı biş azun, içinteki irinç yarlıq emgeklig, tolgaklıq mungqa tarqa tegmiş, tınlıqlarqa umuğ inaq bolup, ol emgek-lerintin özgürur qutqarur ertim. (Böylece ben evvelki zamanlarda hiddet cehalet, hırs ve diğer ihtiraslarla (tamamıyla) dolu idim ise dahi, böylece yine (buna rağmen) cehennem hayvan dünyasından ve beş mevcudiyet içindeki zavallı ıstıraplı dertli - derde ulaşmış- mahlûklara ümit olup, o eziyetlerinden kurtarır idim.)** (AY/10.K/ÜPAPH /628 // 2-11). HU'da, büyük günahlar arasında gösterilen hile yapmak, yalan söylemek gibi olumsuz özelliklerin tövbe gerektirdiği vurgulanmıştır. Bu yönüyle *dürüst olmak* değerini yansıtan ifadeler şöyledir: **neçe tevledimiz kürledimiz erser.....tengrim amtı bu on türlüq yazukda boşunu ötünür biz manastar hirza.. (nice aldattık hile yaptık ise; Tanrım! şimdi bu on türlü günahtan fariğ olarak, dua ederiz, Manastar hirza!)** (HU / T.II,D.178,iii, 2).

Köktürk Dönemi'nde gerek halkın gerekse kağanlar, kumandanlar ile devlet idaresinde bulunan üst düzey kişilerin birbirlerine sadakatle bağlı olduklarını Orhun Yazıtlarında yer verilen ifadelerde görebilmek mümkündür. Yazıtlarda geçen ifadelerle göre devletin çeşitli bölgelerine görevlendirilmiş olan beyler, danışmanlar, kumandanlar, kağanlara sadakatle bağlıdır. Şu ifadelerde *sadakat* değeri vurgulanmıştır: **Tenğri teg, Tenğri yar[at]mış Türik Bilge [Kagan] sabım: Kañgım Türik Bilge Kagan olurtukıta Türik matı begler, kirse Tarduş begler, Kül Çor başlayı ulayı Şadapıt begler, öngre Tölis begler, Apa Tark[an] başlayı ulayı Şad[apıt] begler, bu [.....] Ataman Tarkan, Tonıyukuk Boyla Baga Tarkan ulayı buyruk**

[.....] İç Buyruk Sebîg Köl Erkin başlayı ulayı buyruk, bunça matı begler kaŋım kaganka ertinġü ertinġü ti mag itdi ögd[i] .....(?) (Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olan, Tanrı tarafından yaratılmış Türk Bilge Hakan sözüm: Babam Türk Bilge Hakan tahta oturduğunda sadık Türk beyleri, batıdaki Tarduş beyleri, Köl Çor başta olmak üzere (bütün) Şadapıt beyler, doğudaki Tölis beyleri, Apa Tarkan başta olmak üzere (bütün) Şadapıt beyler, .... Ataman Tarkan, Tonyukuk Boyla Baga Tarkan ve kumandanlar... Hassa Kumandanı Sebîg Köl İrkin başta olmak üzere (bütün) kumandanlar, bunca sadık beyler babam hakana pek çok pek çok alkış (ve) övgüde (?) bulundular. (Babam hakan da) Türk beylerini (ve) halkını pek çok alkışladı (ve) övdü (?) ....) (BK G 13-14-15). Benzeri şekilde Uygur Dönemi eserlerine de kahramanların ideallerine ve emirlere sadakatle bağlı olduğunu gösteren ifadeler sıklıkla yer alır. İKPÖ'de ölüm tehlikesiyle dolu maceralı bir okyanus yolculuğuna çıkmaya hazırlanan İyi Düşünceli Prens'in beraberindekilere isterlerse geri dönebileceklerini bildirmesine rağmen kendisine sadakatle bağlı olan yardımcıları onu yalnız bırakmamışlardır (İKPÖ / XXXI-XXXII-XXXIII).

Türklerde eski dönemlerden beri var olan aç ı doyurma, çıplağı giydirme inancının yanı sıra halka at ve don verme, millete altın, gümüş ve diğer şeyleri kazandırma, devlet ve milleti için hep kazanma, halkı iskân etme, yeni yurtluk verme... gibi yükümlükler yöneticilerce yerine getirilmiştir (Ögel, 2016). Orhun Yazıtlarında kağanların halka karşı sorumlu olması ve bunun için durmadan dinlenmeden çalışması vurgusuyla sorumluluk sahibi olmak değerinin ön plana çıktığı ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir: **Neŋ yılsıg bodunka olurmadım. İcre aşız, taşra tonsuz, yabız yablak bodunta üze olurtum. İnim Köl Tigin birle sözleşdimiz. Kaŋımız, eçimiz kaz[ganmış bodun atı küsi yok bolmazun] tiyin, Türtük bodun üçün tün udımadım, küntüz olurmad<ım>. İnim Köl Tigin birle, eki Şad birle ölü yitü kazgantım. (Ben) hiç de zengin ve müreffeh (bir) halk üzerine hükümdar olmadım. (Tam tersine) karnı aç, sırtı çıplak, yoksul ve sefil (bir) halk üzerine hükümdar oldum. Kardeşim Köl Tigin ile konuşup anlaştık. Babamızın, amcamızın kazanmış oldukları halkın adı sanı yok olmasın diye, Türk halkı için gece uyumadım, gündüz oturmam. Kardeşim Köl Tigin ile, iki Şad ile (birlikte) ölesiye yitesiyeye çalıştım, çabaladım.)** (KT D 26-27). Ötüken-Uygur Dönemi'nde, devlet adamlarının yanlış uygulamaları karşısında halkın felakete sürüklenmesi durumundan son derece rahatsız olan devlet idarecilerinin gerekli önemleri alıp halkına karşı duyarlı davranarak kötü gidişatı düzeltmek için çaba gösterdiklerini, yeniden halkın güvenliği ve huzuru için seferlere gittiklerini, savaşlar yaptıklarını yazıtlarda kağanların kendi ifadelerinde görebilmekteyiz. Yazıtlarda kağanların devlet-millet menfaati için çalışma ve halkın menfaatini gözetme vurgusuyla sorumluluk sahibi olmak değeri ön plana çıkarılır. Uygur Dönemi eserlerine sorumluluk, topluma karşı örnek olmakla birlikte dinî inançların esaslarıyla yerine getirilmesi bahsinde sorumluluk sahibi kahramanlarla ön plana çıkarılır. Bahse konu olduğu üzere HU'da dinî emir ve yasaklara, şeriata sadık kalmamak, kural ve kaidelere uymamak ve dinî vecibeleri hakkıyla yerine getirmemek; bir başka deyişle tüm dinî sorumlulukları yerine getirmemekten ötürü meydana gelecek olası yanlışlar karşısında af dilenmesi, tövbe edilmesi yoluyla sorumluluk sahibi olmak değeri vurgulanır. AY'de Küü Tav adlı hükümdarın canlıları öldürme hatasını işledikten sonra tövbe etmesi ve ardından bu hatasını telafi etmek adına tüm canlıların iyiliği için kendisini adaması konu edilmiştir. Duyarlılık, özgecilik ve başkalarını daha çok düşünme vurgusuyla sorumluluk sahibi olmak değerinin yansıtıldığı ifadeler yer alır (AY/BK/15 // 7-10-15-23). Tüm yaşamını maddi her türlü amaç ve beklentilerden uzak tutarak kendi değerleri doğrultusunda hayatının bütünü fedaya etme, o uğurda harcama; çoğunlukla da dinî amaçların baskın olduğu bir yaşamı kabul etme ve bu uğurda çaba gösterme anlamlarına gelen manevi bir hayat değeri ile ilgili ifadelerin; incelenen Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerinden Manihaizm ve Budizm'in inanç esaslarına göre hazırlananlarda ağırlıklı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. HU'da günahattan kaçınma, dinin esaslarını yerine getirme, ahiret selameti ve öldükten sonraki yaşamın rahatlığı için çalışma, maddiyata önem vermeme vurgusuyla manevi bir yaşam değerinin ifade edildiği örnekler de yer alır (HU / T.II,D.178,iii, 2).

## 7. Gelenekselcilik değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen gelenekselcilik değeri; “kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık” olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde gelenekselcilik değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 9.** Gelenekselcilik değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiki bilgiler

| Gelenekselcilik                 | OY        | ÖUY       | IB        | HU        | AY        | İKPÖ      | DPKAM     | f          |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Alçakgönüllü Olmak              | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | 0          |
| Dindar Olmak                    | 23        | 14        | 6         | 96        | 26        | 13        | 18        | 196        |
| Kendine Düşen Hayatı Kabullemek | 1         | -         | 4         | -         | -         | 1         | -         | 6          |
| Geleneklere Saygılı Olmak       | 39        | 12        | -         | -         | -         | -         | -         | 51         |
| İlmli Olmak                     | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | 0          |
| Mahremiyete-Özel Hayata Saygı   | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | 0          |
| <b>Toplam</b>                   | <b>63</b> | <b>26</b> | <b>10</b> | <b>96</b> | <b>26</b> | <b>14</b> | <b>18</b> | <b>253</b> |

Tablo 9'a göre incelenen eserlerde gelenekselcilik değerini yansıtan ifadelerin geçiş sıklığının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Gelenekselcilik değerinin içerdiği maddeler arasında geçiş sıklığı en yüksek olan değer, 196 değer ifadesi ile *dindar olmaktır*. Bunu, 51 değer ifadesi ile *geleneklere saygılı olmak* ve 6 değer ifadesi ile *kendine düşen hayatı kabullenmek* izlemektedir. İncelenen eserlerde, *alçakgönüllü olmak*, *ilmli olmak* ve *mahremiyete – özel hayata saygı* değerlerini yansıtan ifadeye rastlanmamıştır. Köktürk ve Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında, inanç çevresinden ziyade gelenekleri ve törenin getirdiği kural ve kaidelerin ön planda olması ile gelenekselcilik değerine ait ifadeler ağırlıklıdır.

Köktürk Dönemi'nin inanç çevrelerini tasvir edebilmek için en sağlam kaynaklardan biri olarak kabul edilen Orhun Yazıtlarında, dönem halklarının dinî anlayışını ortaya koyan pek çok ifade yer almaktadır. Buna dair genel görüş Köktürk Dönemi'nde kağanlar ve yönetici sınıf başta olmak üzere halkların çoğunluğunun KökTengri dini olarak adlandırılan inanca sahip olduklarıdır (Bayat, 2007; Çoruhlu, 2013; Eliade, 2009; İnan, 1976; Roux, 2011). Yazıtlarda geçen *Tengri teg tengride bolmuş* ifadesi; *Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağan'ı* (Ergin, 2006: 3); *(Ben) Tanrı gibi (ve) Tanrıdan olmuş Türk Bilge Hakan* (Tekin, 2010: 21); *Göğe benzer gökte (mevcut) olmuş Türk Bilge hakan* (Orkun, 2011: 22) gibi çeşitli şekillerde yorumlanmıştır. Yazıtlarda geçen “*Tanrı lütufkâr olduğu için..., Tanrı öyle buyurduğu için...*” gibi ifadelerde Tanrı'nın Türk kağanlarının ve ailesinin her daim yanında olduğu, onlara kut bahsettiği, yönetime Tanrı sayesinde gelindiği, Tanrı'nın zaman zaman müdahalesiyle Türk halkının kurtuluşa erdiği, yahut halktan hesap sorduğu görülmektedir. Ötüken-Uygur Dönemi'nde halklar büyük ölçüde geleneksel Türk dinine olan inançlarını sürdürseler de III. Karabalgasun Yazıtı'nda yer alan bilgilere göre Manihaizm'den önce ve sonra yarı göçebe ve yerleşik halk kitleleri arasında Budizm'in az da olsa kabul gördüğü görülmektedir. Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında geçen “*Tengride [Kut] Bulmuş El Etmış Bilge Kağan...*” ifadesiyle birlikte dönemi tasvir eden diğer tarihî kaynaklarda geçen “*Ay Tengride Kut Bulmuş...; Ay Tengride Ülüg Bulmuş...; Kün Tengride Ülüg Bulmuş...*” (Amanoğlu, 2001; Çandarlıoğlu, 2004) gibi kağan ad ve unvanlarında dönemin geleneksel inanç izlerini görebiliriz. IB'de geçiş sıklığı yüksek kavramlardan biri Tanrı'dır. Eserde yer alan fallardan birinde, Şamanist inanç sistemindeki Tanrılardan Yol Tanrısı (Stebleva, 2001: 195-212) rastladığı iki insana korkmamalarını ve



onlara kut vereceğini söylemiştir. Bir başka falda kudretli Tanrı'nın göklerde yer aldığı vurgulanmıştır. Tanrı'nın yer aldığı fallarda dikkati çeken özellik, "Toplumsal hayatın iyi olabilmesi, insanların mutlu bir şekilde hayatlarına devam edebilmesi için insanların Tanrı'nın inayetine de ihtiyaçları vardır." anlayışının vurgulanmasıdır (Seçkin, 2015). Eski Türkçe Dönemi metinlerinin en uzununu ve günümüze en bütün hâlde ulaşmış olanı, Uygurlara ait bir tövbe duası olan HU'dur. HU, aynı zamanda Manihaist inancın içerisinde yer alan oruç, namaz, zekât gibi temel ibadetlere, dinin gerekliliklerine (on emir) ve uzak durulması emredilen durumlara (on günah) ilişkin bilgilendirici bir metin olma özelliğine de sahiptir. On beş bölümden oluşan eserde önce bu bilgilere dayalı kurallar sunulur, ardından bunların ihmal durumunda işlenmesi mümkün olan günahlar belirtilir, son olarak da bunlardan kurtulmak için gerekli tövbe ifadeleri yer alır (Baran-Tekin, 2014: 44). Dolayısıyla *dindar olmak* değeri oldukça yüksek orandadır. Eski Uygur Türkçesinin önemli ürünlerinden olan ve "Altın Işık" anlamına gelen AY, Budizm'in öğretilerine ve Buda'nın menkıbelerine dayanmaktadır. Eserde *günahtan kaçınma, ahiret selameti, öldükten sonraki yaşamın rahatlığı için çalışma* vurgusuyla *dindar olmak* değerini yansıtan ifadelerin geçiş sıklığı yüksektir.

Türk halklarının gelenekselci tavrının izlerini cenaze merasimleri, ölü gömme, yas tutma, anıt mezar kompleksi hazırlama gibi geleneklerinde görmekteyiz. Buna göre Orhun Yazıtlarında geçen ifadeler incelendiğinde yazıtların Türk halklarının *inanç ve kültür çerçevesinde cenaze törenleri yapma, atalarına saygı gösterme, vefat eden ulu kişiye hürmet gösterme* gibi değerlerini yaşattıklarını, dolayısıyla geleneklere saygılı olduklarını kanıtlamaktadır. Yazıtlarda geçen ifadelerde görülen geleneklerden biri de *bengü taş dikme, balbal dikme, damga vurma*dır. Türk kültüründe, taş heykel, taşbaba ve balbal dikme geleneği oldukça yaygın bir uygulamadır: **Men b[enğgü taş tıkdım, Tabga]ç kaganta bedizçi kelürtüm, bedizettim. Meniñ sabımı sımadı, Tabgaç kaganıñ içreki bedizig itti. Anğar adınçig bark yaraturtum; için taşın adınçig bediz urturtum Taş tokıtım. Köñgülteki sabımın urturtum. On-Ok oğluña Tatiña tegi bunı körü bilinğ! benğgü taş tokıtdım, bititdim. Anı körüp anca bilinğ! Ol taşig tokıtdım. (Ben ebedî taş diktim, Çin Hakanı'ndan ressam heykeltıraşlar getirttim, (Köl Tigin'in türbesini) süslettim. (Çinliler) benim sözümü kırmadılar (ve) Çin hakanının has sanatçılarını gönderdiler. Onlara olağanüstü bir türbe yaptırttım; içine (ve) dışına olağanüstü resim ve heykeller koydurttum. Gönlümdeki sözlerimi yazdırdım. On-Ok Oğullarına (ve) yabancılarına kadar bunları görüp öğrenin. Ebedî taş hakkettirdim. (Burası) yakın bir mevki olduğundan ayrıca kolay erişilir bir yer olduğundan, böyle kolay erişilir bir yerde ebedî taş hakkettirdim, yazdırtım. Onu görüp öylece bilin (ve öğrenin)** (KT G 11-12). Yazıtlarda karşımıza çıkan bir diğer gelenek, *ata mirasına sahip çıkmadır*. Yazıtlarda kağanlar, atalarının dedelerinin zapt ettiği, yurt yaptığı topraklara sahip çıktıklarını dile getirerek *vatanperverlik* değerini vurgulamıştır. Eski Türk ilinde bu coğrafi mekân yani ülke toprağı diğer çağdaş devletlerde olduğu gibi hükümdarın serbestçe kullanabildiği bir arazi parçası değil, korumakla vazifeli olduğu ata yadigarı idi. Bu durum Orhun Yazıtlarında da açıkça ifade edilmiştir (Tasağıl, 1992: 100). Köktürk ve Ötügen-Uygur Dönemi Yazıtlarında *Türkçe unvanlar kullanma, Türkçe adlar verme* geleneğinin sürdürülmesi de dikkati çeken diğer bir özelliktir. Bu yönüyle *gelenekselcilik* değerini yansıtan örnekler aşağıdaki gibidir: **Türük begler Türük atın itti; Tabgaçgi begler, Tabgaç atın tutupan Tabgaç kaganka körmiş. Elig yıl işig küçüg birmiş. (Türk beyleri Türk unvanlarını bıraktı; Çinlilerin hizmetindeki (Türk) beyleri, Çin unvanları alarak Çin hakanına tabi olmuşlar. Elli yıl hizmet etmişler.)** (KT D 7-8). **yağıda boşuğa boşunıldım eki oğluma yabğu şad at birtim tarđuş tölis boşuğa birtim (Düşmanımı savıp kurtuldum. İki oğluma "Yabgu" ve "Şad" unvanı verdim. (Onları) Tarduş ve Tölis boylarına (yönetici olarak) görevlendirdim.)** (ŞU D 7). Orhun Yazıtlarında *törenle kız alıp verme*, geleneklere uygun olarak evlenme adetlerinin gerçekleştirildiği, özel günlerde geleneklere bağlı kaldığı da *gelenekselcilik* değerini yansıtan bir başka uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 8. Uyum değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen uyum değeri; "başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması" olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde uyum değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 10.** Uyum değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiki bilgiler

| Uyum                                 | OY        | ÖUY      | IB       | HU         | AY       | İKPÖ     | DPKAM    | f          |
|--------------------------------------|-----------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|------------|
| Kibar Olmak                          | -         | -        | -        | 4          | -        | -        | -        | 4          |
| İtaatkâr Olmak                       | 51        | 7        | -        | 71         | 2        | 2        | 4        | 137        |
| Ana Babaya ve Yaşlılara Değer Vermek | 5         | 1        | 1        | -          | -        | 2        | -        | 9          |
| Kendini Denetleyebilmek              | -         | -        | -        | 111        | 4        | -        | 1        | 116        |
| <b>Toplam</b>                        | <b>56</b> | <b>8</b> | <b>1</b> | <b>186</b> | <b>6</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>266</b> |

Tablo 10'a göre incelenen eserlerde Uyum değerinin içerdiği maddeler arasında geçiş sıklığı en yüksek olan değer, 137 değer ifadesi ile *itaatkâr olmak* olmuştur. İtaatkâr olmak değerini, 116 değer ifadesi ile *kendini denetleyebilmek*, 9 değer ifadesi ile *ana babaya ve yaşlılara değer vermek* ve 4 değer ifadesi ile *kibar olmak* değerleri izlemektedir. Uyum değerinin geçiş sıklığının en yüksek olduğu eser 186 değer ifadesi ile HU olurken bunu sırasıyla Orhun Yazıtları, Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtları, AY, DPKAM'dan incelenen iki çatik, İKPÖ ve IB izlemektedir. Köktürk Dönemi eserlerinin uyum değeri açısından (n=56) Ötüken-Uygur Dönemi yazıtlarına göre oldukça ön plandadır. Uyum değerinin, Manihaist inancın esaslarını tekrar eden, dinî kural ve kaideleri sıralayan ve bunlarla uyumlu olunmadığı takdirde olumsuz durumlarla karşılaşılacağını ifade eden itaatkâr olmak ve kendini denetleyebilmek alt değerlerini yansıtan eserlerden oluşması dolayısıyla bu inanç çevresinde oluşturulan eserlerde yüksek olması söz konusudur.

Eski Türk topluluklarında özellikle de Köktürk Kağanlığı Dönemi'nde devlet yönetiminde önemli kavramlardan biri, devlet erkânına ve üst düzey yöneticilere duyulan *itaattir*. Köktürk Kağanlığında, politik örgütlenmenin sonucu olarak devlet yönetme ilkeleri oturmuştur. Sadece yönetici ve aydınların değil halkın da benliğinde vazgeçilmez, çığnenemez töreler olarak yerleşmiştir (Taneri, 2015: 98-99). Halkın güvenliğini sağlamak, onları besleyip giydirmek, huzura ve refaha kavuşturmak gibi yükümlülüklerini yerine getiren kağanların da halktan beklentileri arasında kendilerine, *devletine ve töresine itaat* yer almaktaydı. Aynı zamanda kağana itaat, Teñriye itaatin göstergesidir. Çünkü kağan Teñrinin yeryüzündeki temsilcisidir, kutsaldır. Dolayısıyla, taş üzerine yazdırdığı sözlerinde beylere ve halka hitap eden kağan, onlara devleti ve töreyi korumak için itaat çağrısında bulunur: **Türük begler bodun, bunu eşidin! Türük bodunug tirip [i]l tutsikinğın bunta urtum; yanğılıp ölsikinğın [yeme] bunt[a urtum]. Neñg neñg sabım [ers]er beñggü taşka urtum. Anğar körü bilinğ. Türük matı bodun begler, bödke körügme [beg]er [g]ü, ya[nğ]ıltaçı siz? (Ey) Türk beyleri (ve) halkı, bunu işitin! Türk halkı (senin) bir araya geldiğinde (nasıl) devlet sahibi olacağını buraya hakkettim. (Söyleyecek) her ne sözüm (var) ise (bu) ebedî taşa hakkettim. Ona bakarak (bu sözleri) öğrenin. (Ey) sadık Türk halkı (ve) beyleri, bu devirde (bana) tabi olan beyler, (sizler) mi yanılacak, hata edeceksiniz?** (BK K 8). Köktürk ve Ötüken-Uygur Dönemlerinde idari itaat şeklinde görülen değer Uygur Dönemi eserlerinde karşımıza dinin esaslarına itaat şeklinde çıkar. Dinî bir metin olan HU'da, Tanrılara isyan etmenin, onlara itaat etmemenin, dinin esaslarından zihnen ve kalben uzaklaşp aykırı davranmanın tövbe gerektiren davranışlar olarak ifade edilmesi söz

konusudur. Bu açıdan eserde *dinin kurallarına itaat, ahiret selameti ve öldükten sonra yaşamın rahatlığı için çalışma* vurgusuyla *itaatkâr olmak* değerini yansıtan ifadeler yer alır (HU / T.II,D.178,iii, 2). DPKAM'dan incelenen çatiklerden Çastani Bey Hikâyesi'nde kudretli bir hükümdar olan Çastani Bey, halkına zarar veren şeytanlarla mücadele etmiş ve onları mağlup ederek itaati altına almıştır: **ötrü dušta a:tl(ı)g rakşas ertinü korkıp, ö:z rakşas körkin ök élig be:gneñ, adakınta bagarın suna yatıp inçe té:p, té:di.. ulug élig amtı m(e)n saña sa:nılg, erür m(e)n ne:teg y(a)rılıksar a[n]ı bütürgeli anuk turur m(e)n.** (Bunun üzerine Dušta adlı şeytan ziyadesiyle korkup kendi öz şeytan suretine (dönüp) hükümdarın ayağına göğsünü kapatıp şöyle dedi: “Büyük hükümdar! Şimdi ben sana tabiyim, (sen) ne söylersen onu yapmaya hazırım.) (DPKAM / ÇBH / Mainz 775 TIII 84-46 Arka 0213(01)-0218(06).

Eski Türk topluluklarında yazıtlarda geçen ifadelerle göre, Türk milletinin adının sanının yok olmamasının kağana ve hatuna bağlı olduğu inancıyla birlikte Türk Tanrısı her ikisini de yüceltmekte idi. Devletin devamı, ilin, törenin düzeni hakana ve hatuna bağlıydı. Bu açıdan incelendiğinde yazıtlarda, aile ve akrabaların birbirlerine verdikleri değeri; kağanların *ana baba ve atalarına saygı ve bağlılığını* yansıtan ifade örnekleri aşağıdaki gibidir: üç ..... **lağzın yılka toğuz tañar .... toğuz buýruq [b]ıñg senğüt kara boğun tuıruým kanğım kanka ötünti eçü apa atı bar tedi .....anña yabğu atadı anña kisre küsgü yılğa esenligde küç kara boğun temis sin sizde küç kara şub ermis kara boğun tuıruým kağan atadı tenğride bolımo el etmis bilge kağan atadı el bilge kañun atadı kağan atañıp kañun atañıp ötügen ortusında as öngüz ba∞ kañ ıduq ba∞ kidinin örgin bunña etitdim** (Üç (Karluklar) Domuz yılında (MS 747) Dokuz Tatarlar....dokuz buyruk, bin general ve halk(a karşı) ayağa kalkarak babam Kağan'a (şöyle) dilekte bulundular: “Atalarımızın adı var dedi. .... orada yabgu atadı. Ondan sonra Sıçan yılında (MS 748) esenliğe kavuşan güc(lü) halk (şöyle) demiş: “(Atalarımızın) mezarları sizde. Güç Kara Su” imiş. Halk, ayağa kalkarak (beni) kağan atadı, Tanrı'nın lütfuyla kağan olmuş, Devlet kurmuş Bilge Kağan atadı, (eşimi de) İl Bilge (Halkın bilgisi) Hatun atadı. Kağan atanıp, hatun atanıp Ötügen ortasında, As Öngüz başının, Kan Iduk başının batısında, hükümdarlık otağını burada kurdurdum.) (TA G 4-5-6). IB'de aile, anne ve babaya değer verme hususunda karşımıza çıkan falda, bir oğlanın anne ve babasına öfkelenmesi, ardından da anne ve babasının sözleri ve öğütlerinin öneminin farkına varıp geri gelmesi sembolize edilmiştir (IB / 58 / 2-2-3). İKPÖ'de ise anne ve babaya verilen değer Tanrısal bir boyut kazandığı, anne ve babanın âdeta ete kemiğe bürünmüş Buda olduğu gözler önüne serilmektedir. Üstelik anne baba rızası ve onların sevgisini kazanmanın önemine değinilerek, anne baba gönlünü incitmenin cehenneme gitmeye sebep olacak kadar günah olduğu vurgulanmıştır (İKPÖ / XI-XII).

## 9. Güvenlik değeri ile ilgili bulgular

SDÖ'de yer verilen güvenlik değeri; “toplumda var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği” olarak açıklanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62). İncelenen Köktürk, Ötügen-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde uyum değeri ve değer boyutunun içerdiği maddeler ile ilgili tespit edilen ifadelerle dair istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 11.** Güvenlik değeri ve değer boyutunun içerdiği maddelerle ilgili ifadelerle dair istatistiki bilgiler

| Güvenlik                | OY  | ÖUY | IB | HU | AY | İKPÖ | DPKAM | f   |
|-------------------------|-----|-----|----|----|----|------|-------|-----|
| Ulusal Güvenlik         | 134 | 28  | 1  | -  | -  | -    | 2     | 165 |
| Toplumsal Düzen         | 49  | 11  | 1  | -  | -  | -    | -     | 61  |
| Temiz Olmak             | -   | -   | -  | -  | -  | -    | -     | 0   |
| Aile Güvenliği          | 6   | -   | 1  | -  | -  | 2    | -     | 9   |
| İyiliğe Karşılık Vermek | -   | -   | -  | -  | -  | 1    | -     | 1   |

|                  |            |           |          |          |          |          |          |            |
|------------------|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Bağlılık Duygusu | -          | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 0          |
| Sağlıklı Olmak   | -          | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 0          |
| <b>Toplam</b>    | <b>189</b> | <b>39</b> | <b>3</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>236</b> |

Tablo 11'e göre incelenen eserlerde güvenlik değerini ifade eden bulguların geçiş sıklığı yüksektir. Güvenlik değerinin içerdiği alt değer maddelerinden *ulusal güvenlik* değerinin tüm eserlerde toplam 165 değer ifadesi ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 61 değer ifadesi ile *toplumsal düzen* değeri takip etmektedir. İçerdiği 189 değer ifadesi ile Orhun Yazıtları, güvenlik değerini en çok yansıtan eser olurken bunu 39 değer ifadesi ile Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtları izlemektedir. İncelenen Köktürk ve Ötüken-Uygur Dönemi eserlerinin ait olduğu dönemlere göre kağan ve kumandanlar tarafından dile getirilmiş olması; devlet idaresi ve güvenliğinden sorumlu kişiler olarak, halkın güvenliği ve huzurunu ön planda tutmasını kaçınılmaz kılmıştır. Dolayısıyla “toplumda var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği”ni ifade eden güvenlik değeri ve alt değerleriyle ilgili ifadelerin geçiş sıklığı dönem eserlerinde oldukça yüksektir. Yazıt metinlerinde güvenlik değerinin; *anne uğuru ve bereketi, ata mirasına sahip çıkma, büyüklerin sözlerine itibar etme, vatan toprağını kutsal sayma vatanperverlik-vatani terk etmeme, dağınık boyları bir araya getirme ve millî birlik beraberlik, iç ve dış tehlikelere karşı halkı koruma*, organize olma-ekip ruhu ve birlik-beraberlik değerleriyle ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Buna karşın ulus ve devlet kavramlarından ziyade bireysel ve evrensel iyiyi gözetilen dinî metinler niteliğindeki Burkancılık ve Manicilik çevrelerinde oluşturulan eserlerinde güvenlik değeri ile ilgili ifadeler oldukça sınırlıdır.

Orhun Yazıtları ve Ötüken-Uygurlarına ait yazılı taşlarda, kağanların hükümdarı oldukları *halkları bir araya getirme, merkezî otoriteyi koruma, Türklük bilincini oluşturma, birliği sağlama ve millet kavramına ulaşma* çabaları dikkati çekmektedir. Ulusa, geçmişte yaşanmış sorunlar ve başka ulusların boyunduruğu altında geçen sürgün dönemlerinden ders çıkarılması gereği anlatılırken bir yandan da ulusal refahın birlik ve beraberlik ekseninde yaşatılacak olan “il”de olduğu vurgulanır; “il tutulacak yer “Ötüken”dir...” (Albayrak, 2016: 14). Bu açıdan yazıtlarda, “**Ötüken yışda yig idi yok ermiş! İl tutsık yir Ötüken yış ermiş! (ve anladım ki) Ötüken Dağlarından daha iyi bir yer asla yok imiş! Türk halkının yurt edineceği ve yönetileceği yer Ötüken Dağları imiş! (KT G 4)**” sözleriyle *vatani terk etmeme, vatanperverlik, vatan toprağını kutsal sayma* vurgusuyla ulusal güvenlik değerinin yansıtılmıştır. Bilge Tonyukuk, kendi ağzından dönem halklarının yaşantısını, devlet idarecisi olarak kağanlarla birlikte verdikleri bağımsızlık mücadelesini anlattığı yazıtlarda, *bağımsızlığa* vermiş olduğu önemi yaşananlardan hareketle vurgulamıştır. Ötüken-Uygur Devleti'nde de bu anlayış devam etmiştir. Köktürklerin zayıflamasıyla ortaya çıkan iktidar mücadelesinde iktidarı ele geçiren Uygurlara ait Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında kağan halkı derleyip bir araya getirdiğinden boyların birlikte hareket ettiğinden bahsedilmekte; özellikle TY'de boy adları sıralanmaktadır. Bu açıdan ulusal güvenliği sağlama çabalarını ifade eden bölümlerden bazıları aşağıdaki gibidir: **elig yıl oluğmıs türük ilinçe altı otuz yaşıma ıd... .....irti anfa boyıla..... yana tüşdi toğuz oğuz boğunumın tirü kubbıraı astım (Türk devletine yirmi altı yaşında iken ..... ..... orada Boyla ..... Yine döndü. Dokuz Oğuz halkımı derleyip bir araya getirdim.)** (ŞU K 4-5). Yazıtlarda *yasa yapma ve yasalara uyma, töreye bağlılık, halkı düzene sokma, isyancıları bastırma* gibi açılardan toplumsal düzen değerine verilen önem ortaya konulmuştur. Eski Türk toplumunda toplumsal düzeni sağlayan en önemli öğelerden biri olarak karşımıza *yasa yapma ve yasalara sıkı sıkıya bağlılık* çıkmaktadır. Ancak yasalar, yazılı olmayan ve adına *töre* denilen bir sistemde gerçekleştiriliyordu. *Töre; ilig, il ve bodun içerisinde / arasında gelenek ve göreneklerden türetilmiş sosyal yasalar* olarak tanımlanabilir. Töre konusunda Tengri'nin varlığı ve işlevi dolaylıdır. Köktürk Yazıtlarında bu husus açıkça bellidir. Töre; hep Türk bodunundan, Türk ilinden doğmuştur.

Kağan bu doğuşa yardımcı olur: **Üze kök teŋri asra yağız yer kılındukda, ekin ara kişi oğlı kılınmış. Kişi oğlınta üze eçüm apam Bumın Kagan, İştemi Kagan olurmış. Olurupan, Türük bodunıŋ ilin tör[üs]in tuta birmiş, iti birmiş (Üstte mavi gök(yüzü) altta da yağız yer yaratıldığında ikisinin arasında insanoğulları yaratılmış. İnsanoğullarının üzerine de atalarım dedelerim Bumin Hakan ve İştemi Hakan (hükümdar olarak) oturmuş. Tahta oturarak, Türk halkının devletini ve yasalarını yönetivermiş, düzenleyivermişler.)** (KT D 1). Ötüken-Uygurlarında da merkezî idarenin sistemli işleyişini ve üst düzey atamaların yapıldığını, toplumun düzeninin devlet geleneği ile sağlandığını tarihî kayıtlarda yer alan şu olayda görebilmek mümkündür: II. Köktürk Kağanlığına son verildikten sonra Ötüken'de kurulan yeni kağanlıkta Uygurlar “sol yabguluk”, Karluklar da “sağ yabguluk” mevkiine gelmişlerdir. Bu arada 742 senesinde “yabgu” unvanını taşıyan Uygurların reisi Çine elçiler yollayarak Çin İmparatoru'ndan “*adaleti kabul eden reis*” unvanını almıştır (İzgi, 1987: 14-15). Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında da bu uygulamadan bahsedilmiştir: **yağıda bořuņa bořuņıldım eki oğluma yabđu şad aş birtim řarđuř tölis bođuņķa birtim (Düşmanımı savıp kurtuldum. İki oğluma “Yabgu” ve “Şad” unvanı verdim. (Onları) Tarduş ve Tölis boylarına (yönetici olarak) görevlendirdim)** (ŞU D 7).

### 10. Hazcılık değeri ile ilgili bulgular

İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde hazcılık değerini yansıtan hiçbir bulguya rastlanmamıştır. “Organizma ile ilgili ihtiyaçlardan ve onları tatmin etmekle ilgili zevklerden türemiş olan bu değer tipinin motivasyonel hedefi, bireyin kendi kendini memnun etmesi ve duygusal olarak yüceltmesi” olarak tanımlanan (Schwartz, 1992 ve Schwartz, 2009'dan akt. Göldağ, 2015) değere bu açıdan yaklaşıldığında; *hayattan tat almak, zevk ve isteklerine düşkün olmak* alt değerlerinin oluşturduğu hazcılık değerinin bireyselliği ön planda tutan özelliği, bireysellikten ziyade toplumsallığı vurgulayan, topluma hitap eden yahut yer alan karakterlerin bireysel özellikleri ile toplumsala ulaşmayı hedefleyen bahse konu eserlerde yer almaması sonucunu doğurmuştur.

### Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada, birbirini takip eden dönemlerde başlangıcından itibaren Türk toplum yaşantısını, kültürünü ve değerlerini yansıtan hacimli eserler olmaları dolayısıyla Köktürk ve Ötüken-Uygur Kağanlığı Dönemi kağanlık ve kumandanlık yazıtları ile Uygur Dönemi Manihaist ve Budist inanç çevrelerinde oluşturulan eserler, uluslararası standardı yakalama amacıyla SDÖ'ye göre, içeriğinde yer verilen sosyal değerler bağlamında incelenmiştir. Tespit edilen değerler, genel itibarıyla taşıdıkları manalar ve Türk toplumunda bunlara yüklenen anlamlar ve tanımlamalarla birlikte Eski Türk toplumunun genel özellikleri, yaşam biçimi, inanç çevreleri dikkate alınarak karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. İncelenen Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde SDÖ'ye göre 10 ana değerden 9 tanesinin en az bir alt değerini ifade eden bulgulara rastlanmıştır. Bunlar; *güç, başarı, uyarılma, evrenselcilik, iyilikseverlik, özyönelim, gelenekselcilik, uyum ve güvenlik*'tir. Eserlerde *hazcılık* ve alt değerlerini ifade eden bulgulara rastlanmamıştır.

İncelenen Orhun Yazıtları, aynı zamanda çalışmanın Köktürk Dönemi eserlerini oluşturmaktadır. Orhun Yazıtlarında geçiş sıklığı en yüksek olan değer 189 değer ifadesi ile *güvenlik* değeri olmuştur. Bunu 95 değer ifadesi ile *güç* değeri izlerken üçüncü sırada 91 değer ifadesi ile *iyilikseverlik* değeri yer almaktadır. Buna karşın *hazcılık* ve *özyönelim* değerlerini yansıtan ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum, Eski Türk insanının yakın ve uzak toplumlarla ilişkilerinde grup çıkarlarına ağırlık verme eğiliminde olduğu yolundaki araştırma bulguları da göz önüne alındığında (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000), Köktürk Dönemi yazıtlarında SDÖ'ye göre Muhafazakârcılık değerlerinin ön planda tutulduğu, bunun tam

karşısında yer alan ve hazcılık ve özyönelim değerlerini de içeren “yeniliğe açıklık” değerlerinin ise geri planda olduğu söylenebilir.

Ötüken-Uygur Dönemi Yazıtlarında da Orhun Yazıtlarında olduğu gibi *güç*, *güvenlik* değerleri, ilgili ifadelerin geçiş sıklığı ilk sıralarda yer almaktadır. Bunu *gelenekselcilik* değeri izlemektedir. SDÖ'ne göre Özgenişletim değerlerinden olan *güç* değerlerinin, genel anlamda bireyin başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlasa da, yazıt metinlerinde bunun tersi olarak *güç* değerlerinin toplumsal amaçlı kullanıldığı, özellikle de ön planda olan sosyal güç ve otorite sahibi olmak değerlerinin yazıt metinlerini vücuda getiren devlet yöneticileri tarafından halkların iyiliği ve çıkarları doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca geçiş sıklığı yüksek olan diğer iki değer *güç* ve *güvenlik*in ise Muhafazacılık boyutu içerisinde yer aldığını dikkate aldığımızda toplum yapısının bir önceki dönem eserleri olan Orhun Yazıtlarını vücuda getiren anlayışla benzerlik gösterdiği, her iki toplum yapısının da birbirinin devamı olan anlayışla benzeri değerlere sahip ve gelenekselci-muhafazakâr yapıda olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine benzeri şekilde *hazcılık* ve *özyönelim* değerlerini yansıtan hiçbir ifadeye rastlanmamış olması da bu durumu desteklemektedir.

IB'de geçiş sıklığı en yüksek olan *güç* ve *evrenselcilik* değerlerini yansıtan 19'ar fal tespit edilmiştir. Toplumsal adalet, eşitlik, açık fikirli olmak gibi değerleri içeren ve geniş insan grupları içerisindeki hoşgörü ve karşılıklı anlayışı vurgulayan *evrenselcilik* değer tipi (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) Özaşkınlık değerleri arasında yer alır. Bireyin kendi öznel amaçlarından vazgeçmesi ve tüm canlıların ve doğanın iyiliğini gözetmesi anlamını taşıyan bu değer karşısında yer alan Özgenişletim değerlerinden *güç* değerinin de aynı oranla ilk sırada yer alması açısından dikkate değerdir. Eserde hem bireysel özellikleri ön plana çıkaran değerleri hem de grup değerlerini ön plana alan değerler aynı oranda yer almıştır. *Hazcılık* değeri ile ilgili hiçbir ifadeye rastlanmazken, *uyum* ve *güvenlik* değerleri de sınırlı sayıdaki bulguyla son sıralarda yer almıştır.

HU'da 186 değer ifadesi ile *uyum*, 122 değer ifadesi ile *iyilikseverlik* ve 96 değer ifadesi ile *gelenekselcilik* değerleri ilk üç sırayı oluşturmaktadır. Bunu 35 değer ifadesi ile *evrenselcilik* değeri izlemektedir. Bunlardan *uyum* ve *gelenekselcilik* değerleri Muhafazacılık boyutu içerisinde; *iyilikseverlik* ve *evrenselcilik* değerleri ise Özaşkınlık boyutu içerisinde yer alır. *Toplum bireylerinin yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki süreklilik ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri oluşturan* Muhafazacılık boyutu ile *bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik* (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) olan Özaşkınlık boyutunu oluşturan bu değerlerin geçiş sıklığının oldukça yüksek düzeyde olması, eserin Budizm'in inanç esaslarına göre hazırlanması ve dinin esaslarını anlatmaya yönelik bir tövbe kitabı olması ile açıklanabilir. Eserde 4 değer ifadesi ile oldukça sınırlı olan *başarı* değerinin geçiş sıklığının yok denecek kadar az olmasının yanında, *güç*, *hazcılık*, *uyarıma*, *özyönelim* ve *güvenlik* değerini yansıtan ifadeye rastlanmamıştır. Schwartz'ın değer kuramı kullanılarak yapılan araştırmaların bulgularına (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) göre yerleşik dinlerin var olan toplumsal yapı ve norm sistemlerinin desteklenmesi ve bireyin yaşamındaki belirsizliklerin azaltılması yönünde işlevler sergiledikleri yolundaki görüşlere dayanarak, *dinsel yönelimin toplumsal ve kurumsal sürekliliği vurgulayan* Muhafazacı Yaklaşım değerleriyle pozitif; *değişikliği ve bireysel bağımsızlığı vurgulayan* Yeniliğe Açıklık değerleriyle de negatif korelasyonlar sergileyeceği öngörülmüştür. Dinî bir eser olan ve dinin kural ve kaidelerini sıkça vurgulayan bir eser olarak HU'da, bahse konu çalışmayı destekler nitelikte bir değer tablosu ile karşılaşılmıştır.

AY adlı eserden incelenen iki bölümü oluşturan Birinci Kitap ile ÜPAPH'de 37 değer ifadesi ile *iyilikseverlik* ilk sırada; 26 değer ifadesi ile *gelenekselcilik* ikinci sırada ve 18 değer ifadesi ile *evrenselcilik* üçüncü sırada yer almıştır. HU'da olduğu gibi dinî bir çevrede ele alınan ve dinin inanç esasları üzerine kurulu bir eser olan AY'nin bahse konu iki bölümünde bu değerlerin geçiş sıklığının yüksek olması olağan kabul edilebilir. Nitekim Muhafazacı Yaklaşım ve Özaşkınlık boyutlarını oluşturan bu değerler, bireyin toplumsal çevresiyle olan ilişkilerinde, kişisel çıkarlarını geri plana itmesiyle ilişkilidir ve kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere bağlılığı ve anlayışlılık, hoşgörü ile tüm doğa ve canlıların iyiliğini gözetmeyi esas almaktadır. *Hazcılık, uyarılma, özyönelim* ve *güvenlik* değerleriyle ilgili ifadeler ise eserde hiç rastlanmamıştır. *Düşünsel ve duygusal özerkliği vurgulayan Yeniliğe Açıklık* (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) değer boyutunu oluşturan bu değerlerin toplumca kabul gören, grup psikolojisinin eseri olan değerlerin zıt kutbunda yer alması kaçınılmazdır.

İKPÖ'de 29 değer ifadesi ile *iyilikseverlik* değeri eserde yer alan değer ifadeleri bakımından ilk sırada yer almıştır. Bunu 17 değer ifadesi ile *güç*, 15 değer ifadesi ile *başarı*, 14 değer ifadesi ile *gelenekselcilik* değerleri izlemektedir. Özaşkınlık değer boyutu içerisinde yer alan evrenselcilik değeri ile Muhafazacı Yaklaşım boyutunu oluşturan gelenekselcilik değerlerinin geçiş sıklığının yüksek olması, Budist çevrede vücuda getirilen eserin gelenekselci bir tavırla ve inanç esasları üzerine kurulu olduğunu; aynı zamanda toplumun faydası için çabalayan kahramanlar üzerinden verilen mesajların olduğunu göstermektedir. Eserde, özellikle başkahraman İyi Düşünceli Prens, tavırları, düşünceleri ve eylemleriyle her yönden topluma örnek olan, erdemli davranışları yerine getiren ve toplumun dinî ve kültürel yönlerini yansıtan değerlere sahip özellikleriyle dikkat çekmektedir. Eserde yer alan değer ifadelerinin dağılımı konusunda dikkat çeken diğer bir nokta eserin gelenekselci tavrıyla paralel düzeyde yer verilen bireyci değerlerin de kahramanlar üzerinden yansıtılmasıdır. Bu noktada eserde yer alan kahramanların değer temsilinde kendi karakter özellikleriyle de ön plana çıkmasının rolü olduğu düşünülmektedir. Eserde *hazcılık* değerini yansıtan ifadelerle rastlanmamıştır.

DPKAM'dan incelenen çatıkların ÇBH ile DBH'de 18'er değer ifadesi ile *iyilikseverlik* ve *gelenekselcilik* değerlerinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Diğer dinî eserlerde olduğu gibi DPKAM'dan incelenen çatıklarda da Muhafazacı Yaklaşım ve Özaşkınlık boyutunda yer alan değerlerin ön planda olması söz konusudur. Bununla birlikte eserlerde kahramanların karakterleri ve davranışları üzerinden de mesaj verme amacının olması, bu amaçların dinî kural ve esaslara göre oluşturulması neticesinde eserde *güç*, *uyarılma* ve *başarı* değerlerinin de geçiş sıklığının ortalama düzeyde olmasına neden olmuştur. Eserde *hazcılık* değerini yansıtan ifadelerle rastlanmamıştır.

İncelenen Köktürk, Ötügen-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerini ait oldukları / oluşturuldukları inanç çevrelerine göre ayrı ayrı değerlendirdiğimizde şu sonuçlara ulaşmaktayız: İncelenen eserler arasında Tengricilik-(Kök)Tengri inanç çevresini temsil eden Orhun Yazıtları ile Ötügen-Uygur Dönemi Yazıtlarında yer alan değer ifadelerinin geneline bakıldığında, eserlerde 228 değer ifadesi ile *güvenlik* değeri, diğer değerlere göre büyük bir farkla ilk sırada yer almıştır. *Toplumda var olan ilişkilerin ve kişilerin kendi huzuru ve bunun sürekliliğini ifade eden; ulusal güvenlik, toplumsal düzen, aile güvenliği* gibi değerlerden oluşan güvenlik değeri aynı zamanda kişilerin ait oldukları toplumdaki ilişkilerin ve geleneklerin sürekliliğini ifade eden Muhafazacı Yaklaşım boyutunda yer almaktadır. Dolayısıyla, eserlerde karşımıza çıkan yönetici ve idareci kesimin toplumcu bir yaklaşımla, bireylerin grup olarak bütünlüğünü, güvenliğini ve huzurunu sağlama ve bunları ebedî kılmaya çabalarının ön planda olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca Tengricilik muhitinde hazırlanmış olan ve toplumun siyasi ve askerî tarihi niteliğinde olan bu eserlerde, dönem halklarının inançları çerçevesinde Tanrı'dan gelen kutla, Tanrı'nın lütfuyla ve zaman zaman da Tanrı'nın desteğiyle güvenliği sağlama çabalarının üst düzeyde

olduğunu söylemek mümkündür. Bunların dışında 148 değer ifadesi ile *güç*, 103 değer ifadesi ile *iyilikseverlik*, 97 değer ifadesi ile *başarı*, 89 değer ifadesi ile *gelenekselcilik*, 79 değer ifadesi ile *uyarılma* ve 64 değer ifadesi ile *uyum* değerleri de geçiş sıklığı yüksek değerlerdendir. Eserlerde ayrıca Yeniliğe Açıklık değer boyutu içerisinde yer alan *hazcılık* ve *özyönelim* değerlerini yansıtan ifadelere rastlanmamıştır.

İncelenen eserler arasında Manici inanç çevresini temsil eden IB ve HU'da yer alan değer ifadelerinin geneline bakıldığında, eserlerde 187 değer ifadesi ile *uyum* değerinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. *Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması* anlamına gelen uyum değeri, eserlerde özellikle itaatkâr olmak değeri ile ön plana çıkmaktadır. Manici inanç çevrelerinde oluşturulan eserlerden özellikle HU'da dine itaat ve kurallara aykırı davranmama mesajları ile uyum değerinin geçiş sıklığı yüksek olmuştur. Bunu, 128 değer ifadesi ile *iyilikseverlik* ve 106 değer ifadesi ile *gelenekselcilik* değerleri izlemektedir. Ayrıca 54 değer ifadesi ile *evrenselcilik* değeri de eserlerde üst sıralarda yer almıştır. Muhafazacı Yaklaşım boyutundaki *uyum* ve *gelenekselcilik* değerleri ile Özaşkınlık boyutundaki *iyilikseverlik* ve *evrenselcilik* değerlerinin de bu şekilde eserlerde geniş yer bulması, eserlerin ait oldukları inanç çevresini temsil etmedeki başarısını ortaya koymaktadır. Eserlerde *hazcılık* değerini yansıtan ifadeler rastlanmazken, *güvenlik*, *özyönelim* ve *uyarılma* değerlerini yansıtan ifadeler yok denilecek kadar azdır.

İncelenen eserler arasında Burkanlı inanç çevresini temsil eden AY'den iki parça, İKPÖ ile DPKAM'dan incelenen iki çatikte yer alan değer ifadelerinin geneline bakıldığında, eserlerde 84 ifade ile *iyilikseverlik* değeri ilk sırada yer almıştır. *Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesi* anlamını taşıyan bu değer, eserlerde genellikle 'iyi' olarak nitelenen davranışlar sergileyen kahramanlar aracılığıyla sembolize edilmiştir. İnanç çevresinde 'olması gerekenler' olarak belirlenen ve din esasları çerçevesinde bireylerin gerek yaşanan dünyada gerekse öldükten sonraki yaşamda rahatlığını amaçlayan davranışları sergileyen karakterlerin yer aldığı eserlerde bu kahramanlar özellikle, *yardımseverlik*, *dürüstlük*, *sadakat*, *sorumluluk sahibi olmak*, *gerçek dostluk*, *olgun sevgi* gibi değerlere sahip olmalarıyla ön planda yer almışlardır. Eserlerde 58 ifade ile gelenekselcilik değeri ikinci sırada yer alırken bunu 36 değer ifadesi ile *güç*, 32 değer ifadesi ile *evrenselcilik* ve 24 değer ifadesi ile *başarı* değerleri izlemiştir. Eserlerde ayrıca *hazcılık* değerini yansıtan ifadeler rastlanmamıştır.

Çalışma bulgularına göre, İslamiyet Öncesi Dönem Türk halklarının doğrudan yahut dolaylı olarak etkisinde kaldığı, yenilediği, değiştirdiği, biriktirdiği pek çok kültürel öğeyi Eski Türkçe Dönemi eserlerinin hemen her satırında değer unsuruna rastlamanın mümkün olduğu görülmektedir. Tespit edilen tüm değer maddeleri, bu maddelerin Türk kültüründeki karşılıkları, bunların adlandırılmaları ve tanımlanmalarıyla birlikte dikkatlere sunulacak olursa, Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinde ön plana çıkan değerler listesi şöyle olacaktır: *Sosyal güç sahibi olmak*, *liderlik*, *yol göstericilik*, *toplumdaki görünümünü koruyabilmek*, *devletini ve milletini üstün tutmak*, *sosyal saygınlık*, *başarılı olmaya önem vermek*, *başkasının başarısını takdir etmek*, *başarıyı ödüllendirmek*, *hedeflerine ulaşmak*, *azimle çalışmak*, *kararlılık becerikli ve yetkin olmak*, *erklilik sözü geçen biri olmak*, *bilgelik ileri görüşlülük bağımsız olmak*, *erdemli olmak*, *merhametlilik*, *gücsüzleri koruyup kollamak*, *sanat*, *estetik*, *sanatçıları takdir etmek doğayla bütünlük içinde olmak*, *canlılara zarar vermemek*, *canlıları korumak*, *çevreyi korumak*, *özgecilik*, *başkalarını daha çok düşünmek*, *duyarlılık*, *sadaka vermek*, *paylaşıcılık*, *iyilikseverlik*, *fedakârlık*, *dürüstlük*, *yalan söylememek*, *hile yapmamak*, *bağışlayıcı olmak*, *gerçek dostluk*, *kardeş sevgisi*, *evlat sevgisi*, *sabırlı olmak*, *cesur olmak*, *alplik*, *yiğitlik*, *merak duyabilmek*, *özgür olmak yardımseverlik*, *dürüstlük*, *sadakat*, *bağışlayıcılık*, *vefakârlık*, *sorumluluk*, *halkın menfaatini gözetmek*, *duyarlılık*, *çalışkanlık*, *ana-baba*



*sevgisi, vatanperverlik, vatan toprağını kutsal saymak, geleneklere saygı, inançlılık, atalara saygı, ata mirasına sahip çıkmak, ana dili korumak, ulusal güvenlik, millî birlik ve beraberlik, devletin bekası için çalışmak, toplumsal bağımsızlık, yasalara uymak, organize olma-ekip ruhu, aile güvenliği.* Bu durum, eserleri vücuda getiren devlet yöneticileri tarafından toplumcu bir bakış açısıyla halkların iyiliği ve çıkarları doğrultusunda mesaj verildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla dönemine göre üzerinden uzun zaman geçmiş olsa da Köktürk, Ötüken-Uygur ve Uygur Dönemi eserlerinin, gerek Türk kültürünü yansıtan gerekse evrensel hitap eden zengin içeriğiyle değerler bağlamında önemli eserler olduğunu ortaya koymaktadır.

### Kaynakça

- Ağca, F. (2006). *Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış eserlerin ses ve şekil özelliklerine göre tarihlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Akbaş, O. (2006). *Yeni ilköğretim programlarının değer eğitimi boyutunun incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Albayrak, F. (2016). Orhun ve Ötüken. *Moğolistan'da Türk ayak izleri içinde (13-17)*. Ulaanbaatar: Mönhiin Üseg.
- Albayrak, F. (2017). Köktürk ve Uygur Dönemi eserlerindeki değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erzurum.
- Alyılmaz, C. (2015). *İpek Yolu kavşağının ölümsüzlük eserleri*. Ankara: Atatürk Üniversitesi.
- Amanoğlu, E. K. (2001). Uygur devletinin ilk kağanlarının (744-840) ad ve unvanları üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16, 151-155.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. (2. Basım). (Çev. A. Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ayazlı, Ö. (2012). *Altun Yaruk Sudur VI. kitap (karşılaştırmalı metin yayını)*. İstanbul: TDK.
- Aydın, M. S. (2011). *Devlet, demokratik değerler ve eski Türkler*. Ankara: Berikan.
- Baran-Tekin, D. (2014). *Mani ve öğretileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Barutcu-Özönder, F. S. (2002). Eski Türklerde dil ve edebiyat. *Türkler ansiklopedisi (Cilt 3) içinde (481-501)*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Bayat, F. (2007). *Türk mitolojik sistemi 1-2*. İstanbul: Ötüken.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Enderun.
- Çağatay, S. Ş. (1945). *Altun Yaruk'tan iki parça*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çakın, M. B. (2014). *Gülşehrî'nin Mantık'ı-Tayr'ında eğitim değerleri ve Türkçe*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çandarlıoğlu, G. (2004). *Uygur devletleri tarihi ve kültürü (Çin kaynakları ve Uygur kitabelerine göre)*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Çomaklı, K. (2015). *Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinde yer alan hikâyelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin öğretiminde kullanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çoruhlu, Y. (2013). *Türk mitolojisinin ana hatları*. İstanbul: Kabalcı.
- Demirbulak, A. (2012). Erken devir Türk sanatının kaynakları. *MSA Dergisi*, 3, 1-11.
- Demirci, Ü. Ö. (2014). *Eski Uygurca dört çatık*. İstanbul: Kesit.

- Demirtaş, T. (2012). *Değerler eğitiminde edebî ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eliade, M. (2009). *Dinler tarihine giriş*. (Çev. L. Arslan). İstanbul: Kabalıcı.
- Elmalı, M. (2009). *Daşakarmapathaavadānamālā giriş-metin-çeviri-notlar-dizin-ıpkıbasım*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Emirhan, T. (2016). *Değerler eğitimi bağlamında Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk romanları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ercilasun, A. B. (2008). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Ergin, M. (2006). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Giraud, R. (1999). *Gök Türk İmparatorluğu İlteriş, Kapgan ve Bilge'nin hükümdarlıkları (680-734)*. (Çev. İ. Mangaltepe). İstanbul: Ötüken.
- Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gömeç, S. (1996). Köktürkçe kaynakların ışığı altında eski Türklerde hükümet. *Gök*, 2(14).
- Gömeç, S. (2006). *Türk kültürünün ana hatları*. Ankara: Akçağ.
- Gömeç, S. Y. (2015). *Uygur Türkleri tarihi*. Ankara: Berikan.
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve kültür*. (8. Basım). İstanbul: Remzi.
- Hamilton, R. J. (2011). *Dunhuang Mağarası'nda bulunmuş Buddhacılığa ilişkin Uygurca el yazması iyi ve kötü prens öyküsü*. (Çev. V. Köken). Ankara: TDK.
- Himran, S. (1941). *Huastuanıft Von Le Coq'un İngilizce Tercümesinden*. Ankara: Ulusal.
- İnan, A. (1976). *Eski Türk dini tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.
- İzgi, Ö. (1987). *Uygurların siyasi ve kültürel tarihi (hukuk vesikalarına göre)*. Ankara: TKAE.
- Karalar, R. & Kiracı, H. (2010). Bireysel değerlerin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 79-106.
- Koca, S. (2002). Eski Türklerde devlet geleneği ve teşkilâtı. H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca. (Ed.). *Türkler ansiklopedisi, ilk çağ (2. Cilt)* içinde. Ankara: Yeni Türkiye.
- Köktürk, M. (2006). *Kültürün dünyası, kültür felsefesine giriş*. Ankara: Hece.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Mert, O. (2009). *Ötüken Uygur dönemi yazıtlarından Tes, Tariat, Şine Us*. Ankara: Belen.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. & Akbaba, S. (2009). Orhun Yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 279-287.
- Orkun, H. N. (2011). *Eski Türk yazıtları*. Ankara: TDK.
- Ögel, B. (2016). *Türklerde devlet anlayışı*. İstanbul: Ötüken
- Ölmez, M. (2004). Burkancı (Budist) ve Manici (Maniheist) Türk edebî çevreleri nesir. *Türk dünyası ortak edebiyatı-Türk dünyası edebiyat tarihi (IV. Cilt)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: İnkılap.

- Özlem, D. (2001). *Max Weber'de bilim ve sosyoloji*. (3. Basım). İstanbul: İnkılap.
- Perrinjaquet, A., Furrer, O. vd. (2007). A test of the circumplex structure of human values, Working Paper 0601.
- Roux, J. P. (2011). *Eski Türk mitolojisi*. (Çev. M. Y. Sağlam). Ankara: Bilgesu.
- Salar, R. (2011). *Reşat Nuri Güntekin'in romanlarının eğitim değerleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sarı, O. (2013). Sosyal değerler emek ve sosyal edebiyata dair bazı düşünceler. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi (FSM Scholarly Studies Journal of Humanities and Social Sciences)*, 2.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in the countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S., Melech, H., Lehmann G., Burgess, A., Haris M. & Owens V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Seçkin, K. (2015). Irk Bitig: Toplumsal iyi ve toplumsal kötünün inşasında ideolojik bir fal kitabı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1433-1450.
- Sertkaya, O. F. (2004). Burkanlı (Budist) ve Manici (Maniheizt) Türk edebî çevreleri 1 nazım. *Türk dünyası ortak edebiyatı-Türk dünyası edebiyat tarihi (IV. Cilt)* içinde (s. 25-128). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Stebleva, V. (2001). Eski Türkçe fal kitabı Irk Bitig ve sembollerin kavramsal temeli (Çev. H. İ. Usta). *Türkoloji Dergisi*, 14(1), 195-212.
- Şen, S. (2015). *Eski Uygur Türkçesi dersleri*. İstanbul: Kesit.
- Taneri, A. (2015). *Türk devlet geleneği dün-bugün*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Taşgılı, A. (1992). Türklerde İnsani değerler ve insan hakları başlangıcından Osmanlı dönemine kadar I. Kitap (TKHV) *Göktürkler'de insani değerler ve insan hakları* içinde (93-116). İstanbul: Türk Kültürüne Hizmet Vakfı.
- Tekin, T. (2004). *Irk Bitig eski Uygurca fal kitabı*. Ankara: Öcü.
- Tekin, T. (2010). *Orhon yazıtları*. Ankara: TDK.
- Tokyürek, H. (2011). *Eski Uygur Türkçesinde Budizm ve Maniheizm terimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Türk Kültürüne Hizmet Vakfı (TKHV). (1997). *Türk dünyası kültür atlası, İslam öncesi dönem*. (Yay. Haz. Y. Tiryaki). Cem Ofset.
- Uçar, M. (2015). Yrd. Doç. Dr. Hacer Tokyürek'in Altun Yaruk Sudur IV. Tegzinç adlı eseri üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 826-836.
- Useev, N. (2015). Yenisey yazıtlarındaki erkek kişi adlarında geçen kelimelere göre eski Türk erkeği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 25-38.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Basım). Ankara.
- Yılmaz, S. (2014). Türk mitolojisinde bilgelik kavramı. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması, Bildiriler Cilt 3*, Ed. E. Okumuş.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

**12-Malatya ili ağızında pekiştirme<sup>1</sup>****Bahtiyar BAHŞI<sup>2</sup>****APA:** Bahşı, B. (2022). Malatya ili ağızında pekiştirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 218-229. DOI: 10.29000/rumelide.1073891.**Öz**

Ağız, bir yazı sahası içerisinde il, ilçe ve köylerde konuşma esnasında kullanılan farklı fonetik ve morfolojik özelliklere sahip dil kollarıdır. Günümüzde teknolojinin gelişmesine bağlı olarak kültürel zenginliğimize ait olan ağızlarımız kaybolmaya başlamıştır. Sözlü geleneğimize ait olan bu kültürel zenginliklerimizin kalıcılığını sağlamak ancak onun üzerinde yapılacak çalışmalarla mümkündür. Pekiştirme sözlü ve yazılı anlatımda sözün gücünü arttırmaya, ifade edilen kavramın anlamını güçlendirmeye veya bir kavrama dikkat çekmeye yarayan unsurlardır. Anadolu ağızlarında pekiştirmeye ait unsurların tespit edilmesi ve dilimize ait zenginliklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Malatya ili ağızında yer alan pekiştirme unsurları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama yöntemi esas alınmıştır. Araştırmanın bulgularını elde edebilmek için Malatya İli Ağızı kitabı incelenerek bu eserlerdeki pekiştirme olduğu düşünülen kısımlar bağlamlar içinde fişlenmiştir. Malatya ili ağızı ses bilgisi özellikleri bakımından Batı Grubu ağızlarının genel özelliklerini taşımakta, bu grup içinde de yedinci alt grubun özellikleri ile örtüşmektedir. Yapılan çalışmada pekiştirme “Seslerle Yapılan Pekiştirme, Eklerle Yapılan Pekiştirme, Kelimelerle Yapılan Pekiştirme, Söz Dizimiyle Pekiştirme” olmak üzere dört ana başlıkta incelenerek sözün etkisini arttıran, sözü belirginleştiren pekiştirme unsurları Malatya ili ağızlarında tespit edilmiş ve kullanımları üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen veriler tablo ve grafik şeklinde ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda Malatya ili ağızının zenginliği ortaya konulmuş ve konu araştırmacıların dikkatine sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Ağız, pekiştirme, Malatya ili**Reinforcement in Malatya province dialect****Abstract**

Dialects are language branches with different phonetic and morphological features used during speech in provinces, districts and villages within a writing field. Today, depending on the development of technology, our dialects, which belong to our cultural richness, have begun to disappear. It is only possible to ensure the permanence of these cultural riches, which belong to our oral tradition, by working on it. Reinforcement is the elements that increase the power of the word in oral and written expression, strengthen the meaning of the expressed concept or draw attention to a concept. It is necessary to determine the elements of reinforcement in Anatolian dialects and to reveal the richness of our language. In this direction, the reinforcement elements in the mouth of Malatya province were tried to be determined in the research. The study was based on the scanning method.

<sup>1</sup> Bu çalışma 16-18 Ekim 2019 tarihleri arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından Samsun’da düzenlenen XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulmuş bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş tam metnidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Malatya, Türkiye) bahtiyar.bahsi@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4450-8351 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073891]

In order to obtain the findings of the research, the Malatya Province Dialect book was examined and the parts that were thought to be reinforcement in these works were recorded within the contexts. The dialect of Malatya province has the general characteristics of the Western Group dialects in terms of phonetic features, and it overlaps with the features of the seventh subgroup within this group. In the study, reinforcement was examined under four main headings: "Reinforcement with Sounds, Reinforcement with Suffixes, Reinforcement with Words, Reinforcement with Syntax", and reinforcement elements that increase the effect of the word and make the word clear have been identified in the dialects of Malatya province and their usage has been emphasized. In addition, the data obtained as a result of the research are presented in the form of tables and graphics. As a result of the research, the richness of the dialect of Malatya province was revealed and the subject was brought to the attention of researchers.

**Keywords:** Dialect, reinforcement, Malatya province

## 1.Giriş

Genel olarak ağız terimi için birçok tanımlama yapılmıştır. Ağız, Korkmaz (1992:4) bir dilin veya bir lehçenin daha küçük yerleşim bölgelerinde yazı diline oranla birbirinden az çok ayrılan konuşma biçimleri olarak tanımlarken, Demir (2002:114) aynı kökenden geldiği üst sistem durumundaki bir standart dile bağlı, doğal olarak ortaya çıkmış; aile ve dost çevresinde, iş yerlerinde; okur yazarlığı az, bulunduğu bölgeden uzun süre ayrı kalmamış insanlarca sözlü iletişimde dilin başka türleriyle karşı karşıya gelme oranına göre değişen biçimde kullanılan, resmi ortamlarda kullanılmasından kaçınılan, yazılı bir gelenek oluşturamamış, iletişim alanı sınırlı, bağlı olduğu üst sistemden dilin her alanında karşılıklı anlaşmanın korunacağı oranda ayrılabilen, prestiji standart dile göre daha az yerel konuşma biçimi olarak belirtmiştir. Ağız kısaca bir dilin konuşulduğu bölgede ses, söyleyiş ve kısmen de şekilsel farklılıklardan ortaya çıkan yöreye özgü dilsel alt birim şeklidir.

Ağız araştırmalarıyla ilgili olarak birçok çalışma günümüze kadar yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Güncel yapılan çalışmalar doğrultusunda ağız kavramı her yönüyle ele alınıp incelenen bir bilim dalı olmuştur. Ağız çalışmaları, ağız monografilerinden, ağız atlaslarından, ağız sözlüklerinden ve ağız kavramına ilişkin teorik çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmaktadır.

İlk örneklerini yabancı araştırmacıların verdiği yerli ağız çalışmaları resmi ve bilimsel olarak 1867’de Viktor Maksimov’un “Opıt Dzsledovanija Tyurskich Dialektov Chudavendigare i Karamanii” adlı eseriyle başlamıştır (Korkmaz, 1975, s. 143). Bunu Ignacz Kunos’un 1896 yılında yaptığı Anadolu ağızlarını sınıflandırma denemesi izlemiştir (Kowalski, 1931). Anadolu ağızlarıyla ilgili çalışmalara dahil olan ilk Türk araştırmacı Ahmet Caferoğlu’dur. Caferoğlu’nun ağızla ilgili çalışmaları bu alana öncülük etmiştir ve bu alanda pek çok çalışması yer almaktadır. Anadolu ağızlarıyla ilgili ilk bibliyografya Buluç’a(1942) ait olan “Anadolu Ağızları Bibliyografyası” aittir. Yerli ağızlar üzerine bu zamana kadar yapılmış en büyük ve en kapsamlı çalışma “Derleme Sözlüğü”dür (Türkiye’de Halk Ağızından Derleme Sözlüğü, 1963-1982). Ağızlar üzerine bu zamana kadar yapılmış en kapsamlı ve en detaylı sınıflandırma çalışması ise Leyla Karahan’a ait olan “Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması”dır (Karahan, 1996).

Karahan’ın “Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması” adlı çalışmasında Malatya ağızı batı grubu içinde 6. gruba (Havza, Ladik, Amasya, Tokat, Sivas (Şarkışla ve Gemerek hariç), Mesudiye, Şebinkarahisar, Alucra, Malatya, Hekimhan, Arapkir ağızlarına) dahil edilmiştir (Karahan, 1996).

Pekiştirme sözcüğü Türk Dil Kurumu'na ait Türkçe sözlükte “1. Sertleşmek, katılaştırmak 2. Sağlamlaştırmak, tahkim etmek 3. Güçlendirmek” anlamlarına gelmektedir. Korkmaz (2003:173-174) pekiştirme teriminin tanımını “Kök kelimenin belirttiği özelliği çeşitli yollarla yoğunlaştırma.” şeklinde yaparken Hengirmen (1999:304) “Sözcüklere çeşitli yollarla pekiştirmeli bir anlam kazandırma işlemi” şeklinde tanımladığı pekiştirme hakkında, pekiştirme belirteci, pekiştirmeli özne, pekiştirmeli sıfat, pekiştirmeli tezlilik eylemi, pekiştirmeli yüklem, pekiştirme ünlüsü başlıklarına da yer vermektedir. Pekiştirme tek başına bir gramer kategorisi oluşturmamaktadır ve sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarıyla bağlantılı olduğundan bu kavram anlambilim içinde daha belirgin olarak yer almaktadır. Bu bağlamda Karaağaç bu konuyu abartma başlığı altında ele almaktadır ve “varlığı ve varlığın gerçekleştirdiği olayları gerçek boyutlarının ötesine taşıma” olarak tanımlamaktadır (Karaağaç, 2013: 564). Üstüner (2003:11-12), pekiştirme teriminin Arapça bir terim olan te'kid terimiyle; aynı kavramın, batı dillerinde ise yaygın şekilde intensif terimiyle karşılandığını ve dilin söz dizimi kurallarından, kelime, ek veya ses unsurlarından birini kullanarak ifade edilenler arasındaki bir sözün belirginleşmesinin sağlanmasına pekiştirme denildiğini ifade eder.

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü üzere pekiştirme kavramı hakkında yapılan açıklamalar birbiriyle örtüşmektedir. Çalışmada pekiştirme ve kurallarıyla ilgili pek çok eserden bilgi toplanmıştır. Ancak pekiştirme konusuyla ilgili müstakil çalışmalar olan Ahat Üstüner'in “Türkçede Pekiştirme” ve Vecihe Hatiboğlu'nun “Pekiştirme ve Kuralları” adlı eserleri bu çalışma için temel kaynak olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada, Cemil Gülseren tarafından hazırlanan “Malatya İli Ağzıları” adlı eser taranmış ve pekiştirmeler fişlenmiştir. Elde edilen veriler dört ana başlıkta incelenmiştir. Tasnif edilen verilerde yanındaki parantezde bulunan eser kısaltmasının yanındaki rakamlar, taranan eserin sayfa numarasını vermektedir.

İlgili eserlerdeki pekiştirme konusu Türkiye Türkçesi gramer kitaplarından ve pekiştirmeyi merkeze alan çalışmalardan hareketle taranmış ve bu eserlerdeki pekiştirme olduğu düşünülen kısımlar bağlamlar içinde fişlenmiştir. Daha sonra bu fişler pekiştirme türlerine göre kendi içinde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmaya ait bulgular ve veriler sonuç bölümünde değerlendirilmiş, pekiştirme unsurlarına ait genel sayısal veriler ayrıca grafiklerle gösterilmiştir.

## 2.Yöntem

Çalışmada tarama yöntemi esas alınmıştır. Bu araştırma da Malatya ili ağzındaki pekiştirmeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Malatya ili ağzındaki pekiştirmeleri tespit etmek için Gülseren'in (2000) Malatya ili ağzı eseri incelenmiştir. Eserdeki pekiştirme konusu Türkiye Türkçesi gramer kitaplarından ve pekiştirmeyi merkeze alan çalışmalardan hareketle taranmış ve bu eserlerdeki pekiştirme olduğu düşünülen kısımlar bağlamlar içinde fişlenmiştir. Bu nedenle araştırma, var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğundan tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Karasar (2000), tarama modelini geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymak olarak tanımlamıştır.

## 3.Bulgular

### 3.1.Seslerle pekiştirme:

#### 3.1.1.Vurgu yoluyla yapılan pekiştirme:

Cümlelerin ifadesine güç katmak ve cümledeki anlamı daha belirginleştirmek için yapılan vurgu pekiştirme vurgusu olarak adlandırılmaktadır. Alan yazında “obartma, abartma, berkitme vurgusu” gibi

terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Cümle içerisinde daha çok bir ögeyi güçlü belirtmek amacıyla başvuru bir anlatım Ģeklidir.

Vay bu hacım var ya bir üğünüyo(s.351)  
 Yaradana gurban olayım oy oy(s.356)  
 Ben of demiyom(s.362)  
 Mustafa Kemal yeni çılmış işte ha.(s.243)  
 Di yeter ulan!(s.346)  
 Uy yavrum gözüm çıha, gör nasıl argıdı(s.348)  
 Haydın çıhın anam sen niye çıhmısın(s.349)  
 ù yavrum demiş.(s.250)  
 ula töbe de, töbe de(s.251)  
 öy bacım deyi duzlanın yokuşu çetin imiş deyi(s.252)

### 3.1.2.Ünsüz ikizleşmesi:

Söylenen sözü pekiştirmek amacıyla kelimenin daha vurgulu söylenmesiyle sözcüğün içerisinde yer alan ünsüzlerden birinin ikizleşmesi sonucu meydana gelen ses olayıdır.

gettım güccük ammım ibrama(s.242)  
 bir gün birer tike yedersen yeddi çocuğım var (s.247)  
 yenidde o dikilen elbiseleri geyindirirlerdi (s.243)  
 sabâ gadder yatmazdıh ki bayram geliyi (s.315)  
 sığırıcılın pencerede güzzel bi kız(s.258)  
 çarmuzuya aşağı gabahlar tikilir(s.260)  
 o zaman kıssalı kıssalı n'olmuş demişler(s.298)  
 bi de böyyük baş yastığı gomuş(s.242)  
 silah atmalar eskiden yassah(s.320)

### 3.1.3.Ünsüz türemesi:

Konuşma esnasında anlamı güçlendirmek amacıyla sözcük içerisindeki vurguya bağlı olarak sözcük içerisinde ortaya çıkan geçici türemelerdir. Daha çok d, t, n, m, r, s türemesi Ģeklinde görülen bu türemeler yazı dilinde kalıcı hale gelmektedir.

söylım mi şimdik benim babam ben bi yaşındayken istanbula gétmiř(s.256)  
 oz zamanın hökmü tabi buğday yoh  
 pambuh gibi olurdu.  
 yenişden babasıyna gediyoğ.  
 bir kerem ıraşmatlıh babam size ömür  
 o vağıt teze caminin yanında pambuh bazarı derlerdi(s.251)  
 o nassıl işimiş de angarada türkü söylü de burda dinliysin(s.251)

**3.1.4. Ünlü uzaması:**

Anlamı belirginleştirmek ve kuvvetlendirmek için vurguyu artırmak amacıyla normal vurgunun üzerinde vurguyla söylenen hecelerdeki ünlünün uzamasıyla meydana gelmektedir.

- e dedim kızdım niye paranın parçalını alıy?(s.243)  
nen nen oğlum nen nen yat.(s.291)  
 görünmezdi hâ güzel beyle âdetler vardı.(s.340)  
 eskiden yassağ yoğdu hđ.(s.320)  
 gız buradâ, ben o çocuğu almam-malmam(s.323)  
 teniyi isladırırh çorbayı bişirrik güzencene ayrana katıyırh(s.295)  
 eyyi avrat eyyi işte ağalık golay mı olue(s.347)  
 üst üste kız olduysâ o yandı (s.367)

**3.1.5. Ünlü türemesi:**

Sözcükteki anlamı pekiştirmek amacıyla yapılan vurgunun sözcük içerisinde bir ünlü türemesine neden olduğu ses olayıdır.

- Senisiz ne ne yapam özüm bu karanlık Kövde(s.317)  
 Allah ılâyırh gördüydü verdik derler(s.245)  
 Biz irazyırh üç defa...(s.249)  
 Orda ditireme dutarmış hocayı(s.249)

**3.1.6. Başa hece eklenmesi:**

Türkçede çoğunlukla sıfatların ve isimlerin önüne “m, p, r, s” seslerinin eklenmesiyle meydana gelmektedir.

- çır çıplah gaddın erkek karşı karşıya.(s.257)  
gap garanluğ yer (s.243)  
 el mel değmemiş di tertemiz (s.348)  
yapyalınag götürdüm ordan eşşea güm yittim(s.290)  
 vurur vurur topaçla o bembeyaz olurdu.(s.254)  
 bu at eyle küfeylan giği bösböyük olmuş.(s.287)

**3.2. Eklerle pekiştirme:****3.2.1.+An eki:**

Türkçenin en eski dönemlerinden itibaren sıfat, zarf, edat veya çekimli fiillerden sonra gelerek yalnız başına veya çeşitli ek veya edatlarla birleşerek pekiştirme görevinde kullanılan bir ektir.

- önce oğlanın babası ilen anası kendi evinde(s.318)  
 oğlanlan gızı birbirine göstermezler(s.257)  
 artık orasını da bilemüyük biz kalblen söylüyük(s.304)



### 3.2.2. +cA eki:

Zarfların anlamını pekiştirmek ve kuvvetlendirmek amacıyla kullanan bir ektir.

- çorbayı bişirrik güzelcene ayrına katıyır(s.295)
- ben beni bilemedim eyice (s.357)
- eyice goyulaşır. bulamaç olur...(s.248)
- kimi yeri çürümüş eylece duruy(s.298)
- kesince bi dışarının isimlerini vuramıyoruh(s.255)
- unu çalarır cıvıhcana ateşi yaharır(s.306)
- eltisi güzelcene gelinin üstünü geyindirir(s.258)

### 3.2.3.+cAk eki:

İsim ve sıfatlara eklenerek anlamlarını küçüklük veya büyüklük bakımından pekiştiren bir ektir.

- Orduzu bir bucahtır / Suları ılıcahdır(s.250)
- ıscah da düşüncü burada damımız eyle(s.384)

### 3.2.4.+cIk eki:

İsim ve sıfatlara eklenerek anlamlarını küçüklük veya büyüklük bakımından pekiştiren bir ek olarak kullanılmaktadır.

- şuncacık şuncacık on tâne zor bişirirlerdi(s.290)
- birer evcik yapağ şunu keseh (s.298)
- küfteleri güççücükmiş(s.321)
- azcık gederler gine aynı eyle çevirirler(s.366)
- ufah kurtçuklar tahsil olur(s.266)

### 3.2.5.+Dİr/+DUR eki:

- bizlere yoħluħ yoħdurdur(s.264)
- yohmudur vatanın, evlerin hani(s.317)
- bizde günah çohdur her türlü suşda(s.294)

### 3.2.6.+GIn eki:

Sıfatlara eklenerek onların anlamlarını pekiştiren bir ektir.

- bu gelinler ne azgın ne neşeli(s.348)
- kör olan çoğudu, çalgın olan çoğudu(s.354)
- oğlan kirvesine dutgun olurdu(s.341)
- çoh keskin bir ziyaret derler.(s.336)

### **3.2.7.+lAr eki:**

Türkçede çokluk ekinin çokluk eki fonksiyonunu kaybedince bazı kelimelere eklenerek anlamı kuvvetlendirdiği, pekiştirme görevi üstlendiği görülmektedir.

özleri canlardan aziz/sözleri ballardan leziz (s.317)

anlıma da kara yazılar yazıldı(s.314)

getmez gablinin garası dağlar garası(s.277)

### **3.2.8.+mAn eki:**

Sıfatlara eklenerek onların anlamlarını pekiştiren bir ektir.

ipi bükler kendirleri gocaman sopa gibi olur.(s.295)

### **3.2.9.+cAğIz eki:**

İsimlere eklenerek onların küçüklük, büyüklük anlamını pekiştiren bir ektir.

avratcâz kıvrılır kalır(s.367)

### **3.2.10. Ek yığılması:**

belimi sıvatladı. hısımısı biliyor.(s.384)

cenaze sahibisinin halı vahtı yerindeyse bir iki devar keser(s.319)

öğlenleyin gelini almaya giderler(s.318)

böyükçen b,r guymağ çalallar(s.367)

gözelenen çocukları oluyo(s.348)

## **3.3.Kelimelerle pekiştirme**

### **3.1.Edatlarla**

#### **3.1.1. ha edatı ile yapılan pekiştirme:**

Edat olarak kullanılan bu sözcük cümlelerin anlamına ihtar, tasdik ve tembih anlamı katarak bu işleviyle anlamı güçlendirmektedir.

o vaht da Mustafa Kemal yeni çıkmış işte ha.(s.243)

aman oğlum zinhâr zine etme ha!(s.369)

Mustafa Kemal yeni çıkmış işte ha.(s.243)

burdan dut ileri dearmen var ha (s.289)

onun içinden geçiydik ha eyi oldun deyilerdi(s.291)

şeyle ha beyle ha işte nolur ha.(s.372).

arpa çihiyi arpa der ha(s.328)

**3.1.2. ol edatıyla yapılan pekiştirme:**

Türkçede -Dir/-Dur bildirme ekinin yerini tutan ve onun gibi pekiştirme görevi yapan bir ektir.

Dağıda uyurken bir ol bekledi ben uyudum.(s.287)

**3.2.Ek/Edatlarla yapılan pekiştirme:****3.2.1. +-A Ek edatıyla yapılan pekiştirme:**

Cümle içerindeki anlamı kuvvetlendirmek amacıyla özellikle ağılarda sıklıkla kullanılan bir edattır.

tükürüğünü sürttü d de sen de yap bi (s.269)

baba ben bir rüye gördüm. e de anlat.(s.286)

sızılyı e neyine ağılyın anam(s.254)

aynı sözü söylemiş e sen bilirsin.(s.272)

**3.2.2.+mA/ +(e) m Ek Edatıyla Yapılan Pekiştirme:**

Cümle içerisinde anlamı kuvvetlendirmek amacıyla kullanılan bir edattır.

oğlanın sünnetine neysem doğan çocuk eğer erkekse(s.259)

yohsam sizi öldürecek(s.292)

çocuğı doğar eğırim ki oğlan olduysa(s.367)

ordan soynaması şimdi de one diyecđdim ha.(s.264)

**3.2.3.+ok/ +-ök ek edatı:**

Türkçenin en eski belgelerinden itibaren pekiştirme görevi yapan bir edattır.

örencik tarafında köylere bahıncık o köyü almamış(s.358)

arası birez eskiyincik geri göçüyo(s.358)

e şindik çoh şeker alıyorlar (s.355)

söylim mi şindik benim babam ben bi yaşındayken(s.323)

şimdik ihtiyâr oldum(s.266)

**3.3.Zamirlerle yapılan pekiştirme:**

Cümlede şahıs kavramını ifade eden şahıs ekleri bulunduğı halde, bu kavramın şahıs zamirleriyle belirtilmesi, şahıs zamirlerinin kendi kelimesinin de kullanılarak anlamın pekiştirilmesi zamirlerin pekiştirme göreviyle kullanıldığı yerlerdir.

o sensiz ne ene yapam özüm bu karanlık kövde(s.317)

anca kendi yöremizdeki olan yemekleri yapıp yiyiydik(s.280)

ben başımı alır diyâr diyâr gezerim(s.277)

sen benim istediğim Kız değılsin(s.274)

ben beni bilmedim eyice(s.357)

sen başa kivre olacağsın dëyim(s.361)  
 ben ne bilem işte gedellerse de bir bayramda(s.362)  
 beni bağlar gibi oturdum.(s.267)

### 3.4.Zarflarla yapılan pekiştirme:

Türkçede zarf göreviyle kullanılan bazı sözcüklerin anlamı güçlendirmek ve pekiştirmek amacıyla kullanılmasıyla oluşur.

en ilkin kirveye tatlı bağlar götürrüz (s.275)  
 soyna basacağsın en aşşa yeddi sefer basacağsın(s.268)  
 harbe gitti ne güzel bir halay (s.316)  
 amân ne gaddek cihaz vermişler(s.256)

### 3.5.Tekrarlarla yapılan pekiştirme:

Türkçede tekrar grubu olarak oluşturulan söz gruplarının anlamı güçlendirmek, ifadeye zenginlik katmak amacıyla kullanılmasıdır.

bu kız yalaız dura dura osanmış(s.287)  
 bu bol bol akçadağa gëdiy (s.332)  
 haley dutuşurlardı çifer çifer(s.365)  
 kız yirmi yaşamazsa çocuğ çocuğ kızı vermezlerdi (s.363)  
 çağa çoluğ ne çılbağ hepsi parayna(s.333)  
 oğlum gëdik gëdikvermiyo(s.378)  
 hılaya serecek üstüne tek tek düzecek(s.244)  
 o dağ dağ bütün sanki dersin yavaş (s.352)  
 beni böğün yarın aşarlar dedi yekden(s.243)  
 hep gelen böyükklü güççükdü (s.254)

### 3.6. Söz dizimiyle:

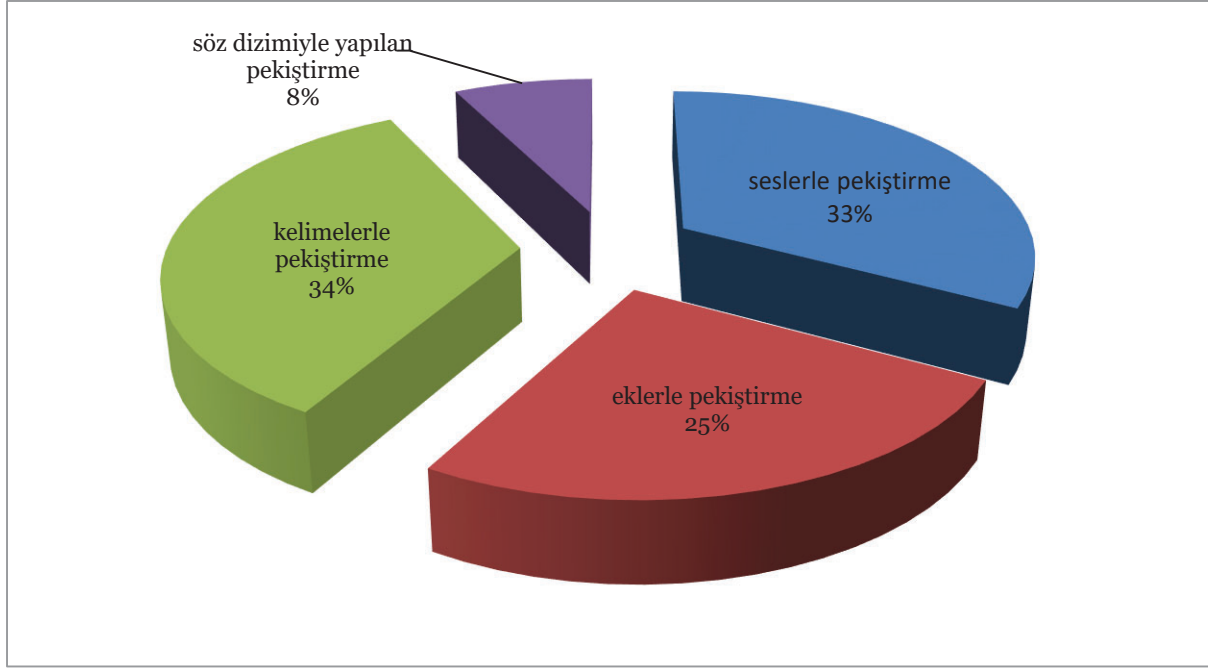
Özellikle yazılı ifadelerde belirtilmek, vurgulanmak, pekiştirilmek istenen unsurların yüklemine önüne getirilerek vurgulanır. Dolayısıyla söz dizimi pekiştirme temeline göre şekillenir.

şireler galır soğuma.(s.248)  
 kamaşlı sazahlığ ımış orası(s.261)  
 heç kimse yoğ evde.(s.261)  
 nerde bulağ ayrı evi? (s.262)  
 biz beyle edemek bunu(s.287)  
 bu adı gözeli nassı biliürsünüz komşular?(s.248)  
 beşşimin ucu çamdan yuvalandı düştü damdan(s.255)  
 tevek basarığ üzüm teveği(s.256)  
 şimdik gelincik gayası diyer eyle duruyo orda.(s.250)  
 beni böğün yarın asarlar dedi yekden(s.243)

## Sonuç ve tartişma

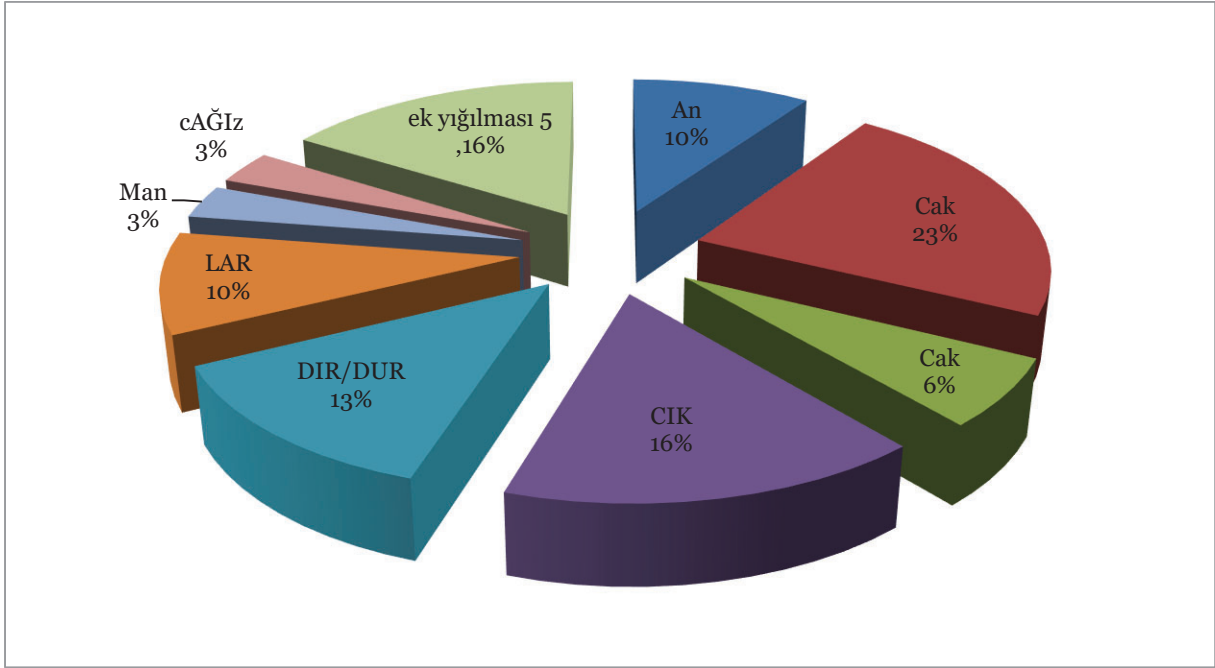
Bu alışmada Malatya İli Ağızında yer alan pekiştirme örnekleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada pekiştirme ‘‘Seslerle Yapılan Pekiştirme, Eklerle Yapılan Pekiştirme, Kelimelerle Yapılan Pekiştirme, Söz Dizimiyle Pekiştirme olmak üzere dört ana başlıkta incelenmiştir.

Yaptığımız alışma sonucunda Malatya İli Ağızında yer alan pekiştirmeyle ilgili tespitlerimizi maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz:



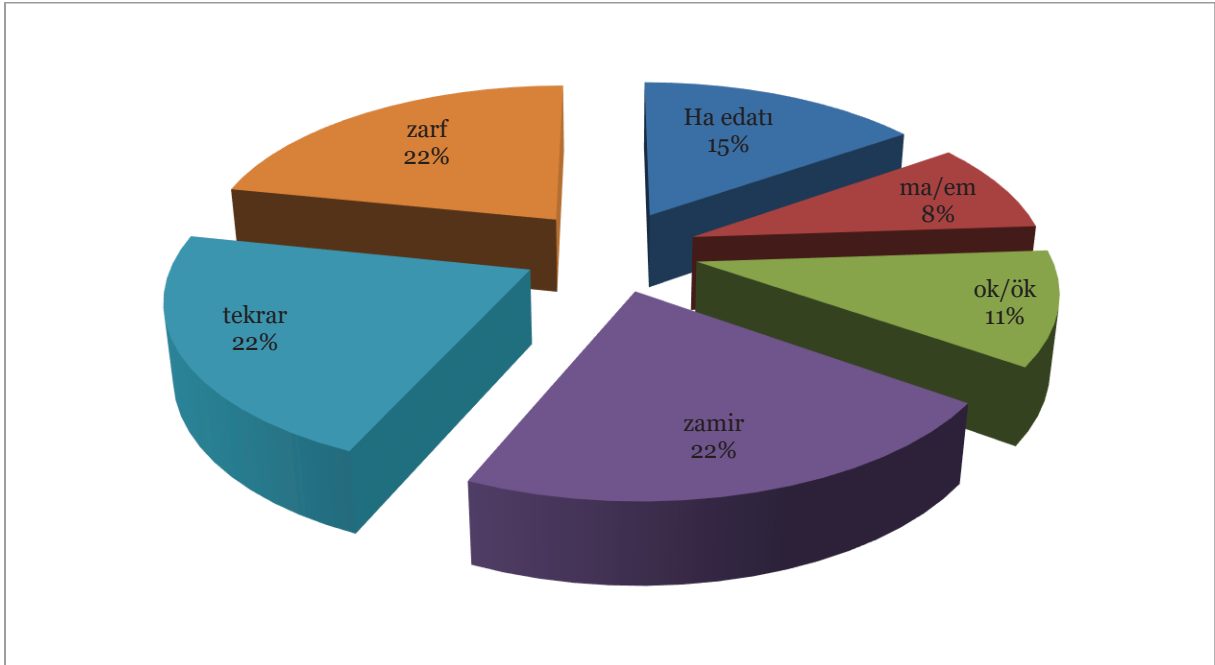
şekil 1:

Söz dizimiyle yapılan pekiştirme %8, seslerle yapılan pekiştirme %33, kelimelerle pekiştirme %34, eklerle pekiştirme %25'tir.



**Şekil 2:** Eklerle Pekiştirme

cAĞIZ ve Man ekiyle yapılan pekiştirme %3, LAR ve An ekiyle yapılan pekiştirme %10, DIR/DUR ekiyle yapılan pekiştirme %13, CIK ekiyle yapılan pekiştirme %16, Cak ekiyle yapılan pekiştirme %6, Cak ekiyle yapılan pekiştirme %23, ek yığılması %16'dır.



**Şekil 3:** Kelimelerle yapılan pekiştirme

Zarf ile yapılan pekiştirme %22, tekrar ile yapılan pekiştirme %22, zamir ile yapılan pekiştirme %22, ok/ök ile yapılan pekiştirme %11, ma/em ile yapılan pekiştirme %8, Ha edatı ile yapılan pekiştirme %15'tir.

### Kaynakça

- Buluç, S. (1942). Anadolu Ağızları Bibliyografyası. Türkiyat Mecmuası, 7-8, 327-333.
- Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Türkbilig*, (4), 105-116.
- Gülseren, C. (2000). Malatya İli Ağızları (İnceleme - Metinler - Sözlük ve Dizinler). Ankara: TDK Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri, Engin Yay., Ankara.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması* (Vol. 630). Türk Dil Kurumu.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Terimler, Nobel Yayın Dağıtım, 10. Baskı, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1975). Anadolu Ağızları Üzerindeki Araştırmaların Bugünkü Durumu ve Karşılaştığı Sorunlar. TDAY, 143-172.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü* (Vol. 575). Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye türkçesi grameri. *Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- Üstüner, A. (2003). Türkçede pekiştirme. *Elazığ: Fırat Üniversitesi Basımevi*.

### 13-Amerikan Yabancı Hizmet Enstitüsü tarafından hazırlanmış Türkçe öğretimi seti ve kültürel söz varlığı üzerine<sup>1</sup>

Nazmi ALAN<sup>2</sup>

Oğuz KISA<sup>3</sup>

**APA:** Alan, N. & Kısa, O. (2022). Amerikan Yabancı Hizmet Enstitüsü tarafından hazırlanmış Türkçe öğretimi seti ve kültürel söz varlığı üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 230-241. DOI: 10.29000/rumelide.1073896.

#### Öz

Dil, kültürün önemli bir unsurudur. Bir dildeki söz varlığı o toplumun kültürel özelliklerini içinde barındırır. Dolayısıyla bir dilin öğrenilmesi demek kısmen kültürünün de öğrenilmesi anlamına gelebilmektedir. Toplumlar arasında hem sosyal hem de siyasi ilişkilerin kurulabilmesi için dil öğretimi konusunda birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Bazı çalışmaların, dil öğrenecek kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda yani özel amaçlarla hazırlandığı görülmektedir. Özellikle, hedef kitlenin gereksinimleri göz önünde bulundurularak, ihtiyaca göre sözcükler ve metinler seçilmektedir. Bu çalışmalardan birisi de Amerika'daki Yabancı Hizmet Enstitüsü (FSI= The Foreign Service Institute) tarafından 1960'lı yıllarda hazırlanan Türkçe öğretimi setidir. Bu set, özellikle diplomatik ilişkileri yürütecek olan personele yönelik hazırlanmasından dolayı diğerlerinden ayrılmaktadır. Belirli bir hedef kitlesine göre hazırlanan bu set üç ayrı kitaptan oluşmaktadır. Anadolu coğrafyası, İslam dini, Türk tarihi, eğitim sistemi, sosyal ve siyasi konular bu sette sıkça işlenmiştir. Türklerin hayatı ve kültürel unsurları en ince ayrıntısına kadar ele alınmıştır. Netice itibarıyla, Türk kültürünü öğretmek amacıyla ciddi bir söz varlığının kullanıldığından söz edebiliriz. Yabancılar Türkçe öğretimi setleri üzerine yapılmış olan kültür aktarımı ile ilgili çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bu setin daha çok siyasi amaçla hazırlanması onu diğerlerinden ayırmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı Hizmet Enstitüsü, Yabancılar Türkçe öğretimi, söz varlığı, kültür, coğrafya

### On Turkish Teaching Set and cultural vocabulary prepared by the American Foreign Service Institute

#### Abstract

Language is an important element of culture. Vocabulary in a language contains the cultural characteristics of that society. Therefore, learning a language can partially mean learning its culture. In order to establish both social and political relations between societies, many studies have been made and are being carried out on language teaching. It is seen that some studies are prepared in line with the needs of the language learners, that is, for special purposes. In particular, words and texts

<sup>1</sup> Bu makale, 23-25 Mart 2018 tarihinde düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (UBEK)'nde sunulmuş bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Afyonkarahisar, Türkiye), nazmi\_alan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7314-9269 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073896]

<sup>3</sup> Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Afyonkarahisar, Türkiye), kisaoguz64@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9238-0116



are selected according to the needs of the target audience. One of these studies is the Turkish teaching set prepared by the Foreign Service Institute (FSI = The Foreign Service Institute) in the USA in the 1960s. This set differs from the others in that it is prepared especially for the personnel who will carry out diplomatic relations. This set, prepared according to a specific target audience, consists of three separate books. Anatolian geography, Islamic religion, Turkish history, education system, social and political issues are frequently covered in this set. The life and cultural elements of the Turks are discussed in the smallest detail. As a result, we can mention that a serious vocabulary is used to teach Turkish culture. Considering the studies on cultural transfer on Turkish teaching sets to foreigners, the fact that this set was prepared for more political purposes distinguishes it from others.

**Keywords:** Foreign Service Institute, Teaching Turkish to foreigners, vocabulary, culture, geography

## Giriş

Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların birbirlerinin dillerini öğrenme isteği, farklı alanlardan birçok kimseye iş veya araştırma sahası oluşturmuştur. Bu durum yabancı dil öğretimine ilginin de artmasını sağlamıştır. Hatta yabancı dil öğretiminin, ülkelerin siyasi ya da sosyal amaçlarla eğitim politikasına dönüştüğü görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda ortaya konulan çalışmalardan birisi de Amerika'da Yabancı Hizmet Enstitüsü (FSI) tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi setidir. Bu set, özellikle Türkiye'de çalışan ya da çalışacak olan personel için hazırlanmıştır. Türkiye'de görev yapacak personelin zorluk çekmemesi adına Türk kültürünün izlerine bolca rastlamak mümkündür.

Günümüz dil öğretimi çalışmalarında kültür aktarımının önemi sık sık dile getirilmektedir (Kurt, 2010; Kutlu, 2015; Demir, 2014; vd.). Dil öğretimi, bir dilin sadece dilbilgisinin ve söz varlığının değil ayrıca kültürünün de öğretimi olarak görülmelidir.

Toplum, dil ve kültür birbirinden ayrı düşünilemeyen aksine birbirlerini tamamlayan iç içe geçmiş kavramlardır. Kültür, toplumların kimliğidir, toplumun soyut ve somut değerlerinin bütünüdür. Toplumların ve bireylerin, iletişim kurabilmelerinin yollarından biri de dildir. İletişimin temelinde dil, dilin temelinde ise kültür vardır. Kısacası toplumların birlikteliği kültürel iletişimle gerçekleşir diyebiliriz.

Dil, kültür ve toplum ekseninde ele aldığımız bu çalışmanın esasını, Yabancı Hizmet Enstitüsü (FSI) tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretim seti oluşturmaktadır. Çalışmada, öncelikle bu setin içeriği kısaca tanıtılacaktır. Devamında ise, çalışmanın temelini oluşturan Türk kültürü ve Türkiye coğrafyasına ait söz varlığı taranarak elde edilen veriler değerlendirilecektir.

## 1. Yabancı Hizmet Enstitüsü (The Foreign Service Institute 'FSI') Dil Öğretim Faaliyetleri

Yabancı Hizmet Enstitüsü (FSI), Amerika'da yaklaşık 70 yıldır faaliyet gösteren bir eğitim merkezidir. Bu enstitü, diplomasıyla ilgili eğitimlerin yanında, yabancı dil öğretiminden kültürlerarası iletişime kadar birçok alanda faaliyet göstermekte ve uluslararası sahada çalışacak olan diplomatlar yetiştirmektedir. Enstitü, toplamda dört okul ve bir merkezden oluşmaktadır. Bu okullardan bir tanesi 'Dil Çalışmaları Okulu (The School of Language Studies 'SLS')'dur.

Dil çalışmaları okulunda yetmişin üzerinde dilin öğretimi yapılmaktadır. SLS personeli, ABD hükümetinin dil öğretmenleri ve test uzmanları topluluğu içinde yer almaktadır. Dil öğretimi konusunda

dış ilişkiler ile ilgili kurumlarla birlikte çalışmaktadırlar. Özellikle belirtmek gerekir ki, bu okulda sadece ABD diplomatlarının ihtiyacı olan dil ve kültür eğitimi verilmektedir<sup>4</sup>.

Dil çalışmaları okulunda dil öğretimi süreci temel düzeyden ileri düzeye kadar bir dizi dil yeterliliklerini barındırmaktadır. FSI'nın, ABD'deki yabancı dil öğretimindeki başarısının sebebi akademik dünyada yer etmiş, kendileri için ürettikleri ve halen kullanılmakta olan pek çok eğitim malzemesinden kaynaklanmaktadır. Bu kurumun en önemli başarılarından biri de dil yeterliliğini ölçme alanındaki meşhur FSI testidir. Bu test konuşma, dinleme, anlama ve okuma becerilerini ölçmek için hazırlanmış, prensipte her zaman ve şartta uygulanabilir standart bir ölçü ortaya koymuştur (McCARUS, 2002: 83). Bu test, sadece işle ilgili değil sosyal hayatta dil kullanımını ölçen dil yeterlilik testi olarak da bilinmektedir<sup>5</sup>.

### 1.1. FSI Türkçe Öğretim Seti

FSI tarafından hazırlanan Türkçe öğretim seti üç kitap ve 56 adet ses kaydından oluşmaktadır<sup>6</sup>. Bu kitaplar, “Turkish Basic Course (1-30)”, “Turkish Basic Course (31-50)” ve “Turkish Basic Course (Graded Reader)”dır.

#### 1.2.1. Turkish Basic Course (TBC-I)

Seti oluşturan ilk kitap “Turkish Basic Course (1-30)” 1966 yılında Lloyd B. Swift ve Selman Ağralı tarafından hazırlanmış, Lloyd B. Swift editörlüğünde yayınlanmıştır. Bu kitap, 30 ünite ve 385 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın içeriğinde konuşma diyalogları, dilbilgisi konuları (hal ekleri, şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, yapım ekleri vd.) ve alıştırmalar yer almaktadır. Kitabın sonunda ayrıca kullanım sıklığı yüksek olan 475 sözcüğün yer aldığı bir sözlükçe (glossary) bulunmaktadır.

#### 1.2.2. Turkish Basic Course (TBC-II)

Seti oluşturan ikinci kitap, “Turkish Basic Course (31-50)” adıyla 1968 yılında Augustus A. Koski editörlüğünde ve Seman Ağralı yönetiminde hazırlanmıştır.

Birinci kitabın devamı niteliğinde olan bu kitap 31. ve 50. üniteler arasını kapsamakta ve 360 sayfadan oluşmaktadır. İçerik olarak bakıldığında, işlenen konular serinin ilk kitabına nispeten daha yoğun, metinler daha uzundur. Bu seride, sıklıkla diyaloglara yer verilmiştir. Dilbilgisi konuları (edatlar, bağlaçlar, belirteçler, zarf-fiiller vd.) anlatılmaya devam edilmiştir. Birinci kitabın sonunda olduğu gibi burada da yaklaşık 2000 sözcüğün yer aldığı bir sözlükçe (glossary) bulunmaktadır.

#### 1.2.3. Turkish Basic Course (Graded Reader) - (TBC-GR)

Serinin üçüncü ve son kitabı “Turkish Basic Course (Graded Reader)” okuma kitabı, 1970 yılında Selman Ağralı, Leman Yolaç Fotos, Suat Selim Demiray ve Lloyd B. Swift tarafından derlenmiştir. 312 sayfadan oluşan kitabın son bölümünde 28 sayfalık bir sözlükçe (glossary) bulunmaktadır. İlk iki kitap öğrenci ders kitabı şeklindeki üçüncü kitap okuma kitabı olarak hazırlanmıştır. Toplam 72 okuma metninden

<sup>4</sup> FSI ile ilgili daha fazla bilgiye <https://www.state.gov/m/fsi/c74465.htm> linkinden ulaşabilirsiniz. (11.02.2018)

<sup>5</sup> FSI testi ile ilgili daha fazla bilgiye <https://www.state.gov/m/fsi/sls/testingfaqs/index.htm> linkinden ulaşabilirsiniz.(11.02.2018)

<sup>6</sup> Bu setle <http://www.fsi-language-courses.net/fsi-turkish-basic-course/> linkinden ulaşabilirsiniz. (11.02.2018)

oluşmaktadır<sup>7</sup>. Bu kitapta yer verilen okuma parçalarının neredeyse tamamı Türk kültürünü her yönüyle ele alması bakımından dikkat çekicidir. Her konu başlığı sonunda ilgili yere veya şahsa ait fotoğraflarla metinler görselleştirilmiştir.<sup>8</sup> Bu konulardan bazılarının başlıkları ve beraberinde verilen fotoğraflar şöyledir: *İstiklal Marşı (Anıtkabir)*, *Anadolu'nun Türkleşmesi*, *Selçuklu Devleti'nin Kuruluşu (Konya İnce Minare Camii)*, *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu*, *Kurtuluş Savaşı (Osmanlı Devleti'nin Çöküşü, Mondros Mütarekesi, Ankara'nın Başkent Oluşu, Cumhuriyetin İlanı, İlk Cumhurbaşkanı Seçimi, Sevr Antlaşması Haritası, İnönü Savaşı Haritası)*, *Din ve İslam'ın Temelleri (Sultanahmet Camii, Bursa Ulu Camii, Edirne Sultan Selim Camii, Topkapı Sarayı)*, *Memleket İsterim*, *Nasreddin Hoca Fıkraları*, *Sinekli Bakkal Sokağı*, *Konçinalar*, *Gramer Dersi*, *İlk Türk Dileci Kaşgarlı Mahmut Çağı ve Eseri (İstanbul Üniversitesi Giriş Kapısı)*, *Türkiye'de Öğretim ve Gençlik Sorunu*, *Koçaklama (Halk Oyunu Gösterisi)*, *Osman Paşa*, *Yeni Demokrasi*, *Möntrö ve Amerika (Sideden bir fotoğraf)*, *Askeri Darbelere Dair*, *Ortak Pazar İlişkileri Müzakere Edilirken (Hitit Kabartması)* vb.

## 2. Kavramsal çerçeve

### 2.1. Dil - kültür ilişkisi ve kültürel söz varlığı

Kültür terimi için nadiren de olsa “hars” ve “ekin” sözcüklerinin kullanıldığını görmekteyiz<sup>9</sup>. Meriç (1986), batı kökenli olan kültür sözcüğünün mukabilinin ‘irfan’ olduğunu belirtir<sup>10</sup>. Güncel Türkçe Sözlük'te, “1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.”<sup>11</sup> şeklinde tanımlanmaktadır. Eagleton (2005), kültürün İngilizcedeki en karmaşık kelimelerden biri olduğunu dile getirir. Ayrıca kültür teriminin ortaya çıkışını ve daha sonrasında kazandığı anlamları kapsamlı bir şekilde ele alarak açıklar.

Kültür, en genel tanımıyla maddi ve manevi değerler bütünüdür. Maddi yönü, somut kültürel değerleri, manevi yönü ise soyut kültürel değerleri kapsamaktadır. Bu değerlerin en önemlilerinden birisi de dildir. Kültürün en önemli parçalarından birini oluşturan dil, kültürün de taşıyıcısı görevini üstlenmektedir. Toplumların yaşamında yer alan bütün değerler dille söze dönüşür. Bir toplumun inancı, tarihi, coğrafyası, sanatı, edebiyatı vb. gibi bütün değerler kültürün söz varlığını oluşturur.

Söz varlığı terimini Türkçeye kazandıran Aksan'a göre, “Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da -dilbilimdeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmektedir” (2004: 7).

Maddi manevi kültürün yansıtıcısı olan ve söz varlığını oluşturan sözcükler, yabancı dil öğretiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Setlerde bu sözcüklere yeterince yer verilmesi dil öğretimi açısından önemlidir.

<sup>7</sup> İlk metnin “İstiklal Marşı” olması ve Anıtkabir fotoğrafıyla birlikte verilmesi manidardır. Ancak şiirin yazarı Mehmet Akif Ersoy'un belirtilmemesi ise bir o kadar eksikliklerdir.

<sup>8</sup> Parantez içerisindeki diğerler, ilgili konuya ait fotoğraflardır.

<sup>9</sup> Gökalp (1968) “hars”, Köksal (1980) “ekin” terimini kullanır.

<sup>10</sup> Meriç (1986), Süleyman Nazif ve Faik Ali'nin de böyle düşündüğünü söyler.

<sup>11</sup> Güncel Türkçe Sözlük

([http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bod3a80b4a958.53026382](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bod3a80b4a958.53026382))  
(11.02.2018)

## 2.2. Yabancı dil öğretiminde kültürün yeri

Dil öğretimi beraberinde kültürün de öğretimi demektir. Bu iki kavramı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Aksan, “*Bir ulus hakkında hiçbir bilgi sahibi olmasanız bile bir dilin söz varlığından hareketle bazı ipuçlarına ulaşılabileceğini*”, belirtir (1995: 65).

Kültürel ipuçlarına sahip olan, bir toplumda olup diğer toplumda olmayan sözcüklerin öğretilmesi de beraberinde birtakım zorlukları doğurmaktadır. Kurt, “*Dil öğretiminin kültür aktarımını da doğal olarak içerdiği düşünülürse Türkçe öğretiminde edebi metinler ile Türk kültürünü temsil kabiliyeti olan metinlerin kullanılması da hayati önem taşıdığı*”, belirtir (2010: 122). Ancak dil öğretim setleriyle kültürün tamamının öğretilmesi de pek mümkün değildir. Bu zorluğu en aza indirebilmek için bazen görsellerden faydalanılmaktadır. Ancak her zaman her kültürel öğeyi görsellerle desteklemek de mümkün olmamaktadır. Bu çalışmada ele aldığımız yabancı dil öğretim setinde özellikle yemek adları tanımlanırken içerisindeki malzemesinden, tadından ve görüntüsünden hareket edilmiştir: “*simit*” (*pretzel-like roll with sesame seeds pretzel like roll*), “*cacık*” (*cacık is made of yogurt, diced cucumbers, water and garlic*), “*kaymaklı ekmek kadayıfı*” (*ekmek kadayıfı with cream*), “*güllaç*” (*sweet made with starch wafers, filled with cream and flavoured with rose-water*) vb. gibi sözcüklerin tanımlanmasında yaşanan zorluklar örnek olarak gösterilebilir.

Kültürel öğelerin ne olduğu ve nasıl tasnif edileceği konusunda başta Byram (1994) ve Moran (2001) olmak üzere birçok araştırmacı tarafından yeni bakış açıları ortaya atılmıştır. Yabancılarla Türkçe öğretim setlerinden hareketle Ülker (2008), Şimşek (2018), Gürsoy ve Güleç (2015), Köşker (2015), Okur ve Keskin (2013), Kutlu (2014), İşcan ve Yassıtaş (2018), Demir (2014), Ökten ve Kavanoz (2014), Tüm ve Sarkmaz (2012) vd. araştırmacılar tarafından kültürel öğeler ele alınarak, bu öğelerin yeterlilikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uyar (2007), Demir (2010), Demir ve Açık (2011) ise dil öğretim setlerinde yer alması gereken kültürel unsurlar üzerine değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Ayrıca Avrupa Konseyi (Council of Europe) tarafından hazırlanan, yabancı dil öğretiminde verilmesi gereken kültürel bilgiler, maddeler halinde şöyle sıralanmıştır: “*1. Günlük yaşam (ör. yiyecek, içecek, resmi tatiller...), 2. Yaşam koşulları (ör. yaşam standartları; ev şartları...), 3. Kişilerarası ilişkiler (ör. cinsiyetler arasındaki ilişkiler (cinsiyet, samimiyet); aile yapıları ve ilişkileri; ...), 4. Değerler, inançlar ve tutumlar (ör. tarih; sanat; din...), 5. Beden dili, 6. Toplumsal adetler (ör. hediyeler; elbiseler...) 7. Ritüel davranışlar: (ör. evlilik, ölüm... vb.)*”<sup>12</sup>.

## 2.3. Yabancı dil öğretiminde ülkedilbilim/ülkebilgisi yaklaşımı

Yabancılarla dil öğretimine olan ilginin artmasıyla araştırmacılar teorikte ve pratikte farklı bakış açılarından hareketle çalışmalar yapmaktadırlar. Bunlardan birisi de dil öğretiminde kültür aktarımıyla ilgili olan *ülkedilbilim/ülkebilgisi* yaklaşımıdır<sup>13</sup>.

Alimjanova (2016: 39) “*ülkedilbilim terimi, yabancı dil öğretimini kapsayan ve öğretilen dilin ülkesi hakkında bilgi veren bir alandır.*” diye belirtir. Ülkedilbilim, “*dil eğitiminde milli kültüre yönelik bilgilerin tanıtılması, pekiştirilmesi ve kullanılması*” olarak tanımlanmıştır (Vereşçagin, 1980;

<sup>12</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) (21.02.2018)

<sup>13</sup> Ülkedilbilim terimi, Rusçadaki “lingvostranovediye” terimine karşılık tercih edilmiştir (Kozan, 2014, vd.). Ülkebilgisi terimi, Almandaki “landeskunde” terimine karşılık tercih edilmiştir (Tapan, 1990, vd.). Özellikle ülkemizde Rus dili üzerine çalışan dilbilimciler ülkedilbilimi, Alman dili üzerine çalışan dilbilimciler ise ülkebilgisi terimini kullanmaktadırlar.

aktaran Kozan, 2014: 3). “Ülkedilbilim, dilsel birimlerden yola çıkar, dil öğretimi çerçevesinde, deyimlerde ve sözcüksel birimlerde kültürel bilgilerin tespit edilmesi üzerinde yoğunlaşır” (Zinovyeva, 2014: 57). Ülkedilbilim, iletişime ve konuşma eylemine dayalı bir yaklaşım, yöntemlerin geliştirilmesine yönelik bir disiplindir (Zinovyeva, 2014: 57-58).

Ülkemizde bu yaklaşımla alakalı çok az sayıda çalışma vardır. Bunların da çoğu Alman dili öğretimi üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tezlerdir. Ayrıca, Kozan (2014) editörlüğünde çıkan “Kültürdilbilimi (Temel Kavramlar ve Sorunlar)”, Alimjanova’nın (2016) “Karşılaştırmalı Kültürdilbilimi (Dil-Kültür-İnsan)” adlı Rus dilinden yapılan çevirilerdir.

### 3. Yöntem

Araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi (tarama modeli) ile belirlenmiştir. Bu çalışma, Yabancı Hizmet Enstitüsü (FSI) tarafından hazırlatılan Türkçe öğretim setini oluşturan “Turkish Basic Course (1-30)”, “Turkish Basic Course (31-50)” ve “Turkish Basic Course (Graded Reader)” adlı kitaplar ile sınırlandırılmıştır.

Bu setteki kültürel söz varlığının tespiti ve sınıflandırılmasında Avrupa Konseyi (Council of Europe) tarafından hazırlanan, yabancı dil öğretiminde verilmesi gereken kültürel bilgileri içeren maddeler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca Ülker (2008), Şimşek (2018), Gürsoy ve Güleç (2015), Köşker (2015), Okur ve Keskin (2013), Kutlu (2014), İşcan ve Yassıtaş (2018), Demir (2014), Ökten ve Kavanoz (2014), Tüm ve Sarkmaz (2012) vd. araştırmacıların yapmış oldukları tasniflerden de faydalanarak tespit edilen verilerden hareketle yeni bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma yapılırken Türk kültürüne ait söz varlığının yanında, Türk kültürü dışında kalan ancak Türkiye coğrafyasına ait kültürel söz varlığına da yer verilmiştir.

### 4. Bulgular

Kültür aktarımını sağlayan söz varlığını belli başlıklar altında ele almak mümkündür. İncelemiş olduğumuz Türkçe öğretimi setinden hareketle tespit ettiğimiz kültürel unsurlara ait bulgular şu başlıklar altında verilmiştir:

#### 4.1. Coğrafya ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, ülkemizde yer alan il, ilçe, meydan, antik kent, deniz ve akarsu gibi coğrafi adlara yer verilmiştir: Ankara (TBC-I/368), İstanbul (TBC-I/375), İzmir (TBC-I/375), Kadıköy (TBC-I/375), Sivas (TBC-I/381), Sirkeci (TBC-II/439), Florya (TBC-II/439), Taksim Meydanı (TBC-II/439), Anadolu (TBC-II), Akdeniz (TBC-II), Akçakoca (TBC-II), Antalya (TBC-II), Ayasofya (TBC-II), Ayvalık (TBC-II), Batman (TBC-II/677), Raman (TBC-II/677), Garzan (TBC-II/677), Beyoğlu (TBC-II), Bergama (TBC-II), Boğazköy (TBC-II), Büyük Menderes (TBC-II), Çanakkale (TBC-II), Çukurova (TBC-II), Edremit (TBC-II), Efes (TBC-II), Ege Denizi (TBC-II), Ereğli (TBC-II), ETİ (Hitit) (TBC-II), Gazi Terbiye (TBC-II), Göreme (TBC-II), İstanbul Boğazı (TBC-II), Kadıköy (TBC-II), Karadeniz (TBC-II), Konya (TBC-II/669), Side (TBC-GR/244), Rize (TBC-II/665), Niğde, Kayseri (TBC-GR/75), Mucur (TBC-GR/134), Küçük Menderes (TBC-II), Laleli (TBC-II), Marmara Denizi (TBC-II), Manisa (TBC-II), Mersin (TBC-II), Trakya (TBC-II), Yeşilköy (TBC-II), Diyar-ı Küfr (TBC-GR/208).

#### 4.2. Tarih ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, tarihimizde önemli yere sahip şahsiyetlere (peygamberimiz, devlet adamlarımız, edebiyatçılarımız vd.), tarihimizle ilişkili olaylara (antlaşmalar, savaşlar, kongreler vd.) ve tarihî yerlere (kaleler, türbeler, tiyatrolar vd.) ait adlara yer verilmiştir: **1. Tarihî şahsiyetler:** Hz. Muhammed (TBC-GR/81), Timurlenk (TBC-II/497), İnönü (TBC-II), Menderes (TBC-II), Namık Kemal (TBC-GR/281), Atatürk (TBC-I/278), Cemaleddini Aksarayı (TBC-GR/174), İbni Kemal (TBC-GR/198), Nasreddin Hoca (TBC-GR/202), Yunus Emre (TBC-GR/215), Köroğlu (TBC-GR/217), Sultan III. Selim (TBC-GR/246), Kanuni Sultan Süleyman (TBC-GR/250) **2. Tarihî olaylar:** Erzurum Kongresi (TBC-GR/25), Sivas Kongresi (TBC-GR/27), Sevr Antlaşması (TBC-GR/33), İnönü Muharebesi (TBC-GR/33), Sakarya Muharebesi (TBC-GR/35), Ankara Antlaşması (TBC-GR/37), Padişahlığın Kaldırılması (TBC-GR/43), Cumhuriyetin İlanı (TBC-GR/45), Lozan Antlaşması (TBC-GR/45), Ankara'nın Başkent Oluşu (TBC-GR/45), İlk Cumhurbaşkanlığı Seçimi (TBC-GR/47), Montrö Antlaşması (TBC-GR/271) **3. Tarihî yerler:** Anıtkabir (TBC-GR/1), Yılanlı Kale (TBC-GR/65), Şehzade Mehmet Türbesi (TBC-GR/68), Hürrem Sultan Türbesi (TBC-GR/76), Boğazköy Yazılıkaya (TBC-GR/95), Ürgüp (TBC-GR/126), Muradiye Türbesi (TBC-GR/140), At Meydanı (TBC-GR/194), İstanbul Üniversitesi, (TBC-GR/200), Rumeli Hisarı (TBC-GR/221), Piriye Tiyatrosu (TBC-GR/258).

#### 4.3. Mimari ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, ülkemizdeki mimari yapılara (camiiler, tapınaklar, türbeler, saraylar, heykeller, kabartmalar vd.) ait adlara yer verilmiştir: Didim Apollon Tapınağı (TBC-GR/8), Konya İnce Minare Camii (TBC-GR/12), İstanbul Kariye Camii (TBC-GR/14), Hadrian Tapınağı (TBC-GR/18), Şehzade Camii (TBC-GR/20), Selçuklu Çinisi (TBC-GR/24), Sultan Ahmet Camii (TBC-GR/28), İstanbul Rüstem Paşa Camii (TBC-GR/30), Konya Karatay Medresesi (TBC-GR/47), Yerebatan Sarayı (TBC-II/Glossary), Bursa Ulu Camii (TBC-GR/82), Edirne Sultan Selim Camii (TBC-GR/83), Topkapı Sarayı (TBC-GR/84), İznik Yeşil Camii (TBC-GR/93), İstanbul Mihrim Sultan Camii (TBC-GR/105), Bursa Yeşil Türbe (TBC-GR/112), İstanbul Fatih Camii (TBC-GR/120), Alaaddin Keykubat Camii (TBC-GR/131), Takkeci İbrahim Ağa Camii (TBC-GR/160), Ayasofya Müzesi (TBC-GR/162), Ramazan Efendi Camii (TBC-GR/166), Göreme Vadisi Freskoları (TBC-GR/220), Yeni Camii Çinileri (TBC-GR/228), Bedri Rahmi Eyüboğlu Çınaraltı Tablosu (TBC-GR/234), Hulusi Mercan Okuyan Kız Tablosu (TBC-GR/236), Sabri Berkel Sinan'ın Portesi (TBC-GR/238), Turgut Saim Köylü Kadınlar Tablosu (TBC-GR/240), Abidin Dino Portresi (TBC-GR/241), Eti Aslanı (TBC-GR/260), Eti Kabartması (TBC-GR/264), Ahtamar Kilisesi Kabartmaları (TBC-GR/268), Ortaköy Camii (TBC-GR/280).

#### 4.4. İnanç ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, İslamiyet'e ait dinî kavramlara yer verilmiştir: Müslüman (TBC-GR/81), İslam (TBC-GR/81), Namaz kılmak (TBC-GR/81), Oruç tutmak (TBC-GR/81), Zekât vermek (TBC-GR/81), Hacca gitmek (TBC-GR/81), Allah (TBC-GR/83), Resulullah (TBC-GR/83), Peygamber (TBC-GR/83), Allah'a inanmak (TBC-GR/83), Meleklerle inanmak (TBC-GR/83), Kutsal kitaplara inanmak (TBC-GR/83), Ahiret gününe inanmak (TBC-GR/83), Kadere inanmak (TBC-GR/83).

#### 4.5. Cinsiyet ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, kadın ve erkeklerin meslek, mizaç ve görüntülerine yönelik adlara yer verilmiştir: Huysuz (TBC-GR/166-erkek), delişmen (TBC-GR/172-erkek), uçarı (TBC-GR/172-erkek), cambaz (TBC-

GR/172-erkek), sihirbaz (TBC-GR/172-erkek), düzenbaz (TBC-GR/172-erkek), delikanlı (TBC-GR/172-erkek), şaklaban (TBC-GR/172-erkek), çelebi (TBC-GR/172-erkek), zarif (TBC-GR/172-erkek), nazik (TBC-GR/172-erkek), etine dolgun (TBC-GR/172-kadın), duru-beyaz (TBC-GR/172-kadın), hanım hanımcık (TBC-GR/172-kadın), babacan (TBC-GR/174-erkek), cana yakın (TBC-GR/174-erkek), aşifte (TBC-GR/174-kadın), bakire (TBC-GR/174-kadın), sinsi (TBC-GR/174-kadın), sefih (TBC-GR/174-erkek).

#### 4.6. Yeme-içme ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, sofrta kültürümüze ait yemekler, tatlılar vd. adlara yer verilmiştir: Börek (TBC-I/12, TBC-II/501), pılav (TBC-I/14, TBC-II/541), simit (TBC-I/164-368), reçel (TBC-II/423), rafadan (TBC-II/423), imambayıldı (TBC-II/501), cacık (TBC-II/511), piyaz (TBC-II/511), kebab (TBC-II/540), döner kebab (TBC-II/540), talaş kebabı (TBC-II/542), pide (TBC-II/542), baklava (TBC-II/543), revani (TBC-II/543), peynir tatlısı (TBC-II/544), kaymaklı ekmek kadayıfı (TBC-II), sütlaç (TBC-II/546), tavukgöğsü (TBC-II/546), güllaç (TBC-II/546).

#### 4.7. Edebiyat ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, çağdaş edebiyatımızda yer alan yazarlara ve eserlerine ait adlara yer verilmiştir: “İstiklal Marşı” Mehmet Akif Ersoy (TBC-GR/1), “Anadolu Notları” Reşat Nuri Güntekin (TBC-GR/49), “Hüküm Gecesi” Yakup Kadri Karaosmanoğlu (TBC-GR/51), “İnce Memet” Yaşar Kemal (TBC-GR/53), “Günlerin Getirdiği” Nurullah Ataç (TBC-GR/55), “Beyaz Yollar Mavi Deniz” Fikret Adil (TBC-GR/57), “Otlakçı” Memduh Şevket Esenal (TBC-GR/59), “Hakkari Dedikleri” Selahattin Şimşek (TBC-GR/61), “Anadolu Kaleleri” Nazmi Sevge (TBC-GR/65), “Bizim Anadolu” Sabahattin Eyüboğlu (TBC-GR/67), “Memleket İsterim” Cahit Sıtkı Tarancı (TBC-GR/85), “Nasrettin Hoca Hikayeleri” Orhan Veli Kanık (TBC-GR/87), “Köşebaşı” Ahmet Kutsi Tecer (TBC-GR/107), “Sinekli Bakkal” Halide Edip Adıvar (TBC-GR/109), “Makedonya” Falih Rıfki Atay (TBC-GR/113), “Leylek” Ahmet Haşim (TBC-GR/115), “Bir Koşu Şampiyonası” Mahmut Yesari (TBC-GR/117), “Kayıp Cüzdan” Ahmet Rasim (TBC-GR/123), “Yadelden Sılaya Giderken” Ömer Bedrettin Uşaklı (TBC-GR/127), “Ant” Ömer Seyfettin (TBC-GR/129), “Yaptığımı Küçük Gören Adam” Sadri Ertem (TBC-GR/133), “Dönüş” Adnan Ardağı (TBC-GR/139), “İki Bebek Geldi” Nahit Erüz (TBC-GR/145), “Bono” Orhan Kemal (TBC-GR/153), “Denizin Ortasından” Burhan Esen (TBC-GR/165), “Koçınalar” Haldun Taner (TBC-GR/171), “Tren Sesi” Orhan Veli Kanık (TBC-GR/177), “İstasyon” Necip Fazıl Kısakürek (TBC-GR/177), “Dilek” Cevdet Kudret Solok (TBC-GR/179), “Okur Değil Bakar” Oktay Akbal (TBC-GR/187), “Gramer Dersi” Muzaffer Tayyip Uslu (TBC-GR/197), “İlk Türk Dilcisi Kaşgarlı Mahmut”, “Çağı ve Eserleri” Prof. Dr. Ahmet Caferoğlu (TBC-GR/199), “Bir Roman Kahramanı” Orhan Veli Kanık (TBC-GR/205), “Bizim Köyün Düşündükleri” Vedat Günyol (TBC-GR/207), “Ayrılık Vakti” Necip Fazıl Kısakürek (TBC-GR/223), “Sessiz Gemi” Yahya Kemal Beyatlı (TBC-GR/225), “Salkım Söğüt” Nazım Hikmet Ran (TBC-GR/227), “Uyumak” Bedri Rahmi Eyüboğlu (TBC-GR/231).

#### 4.8. Yaşam ile ilgili diğer kültürel unsurlar

Bu sette, yaşama dair mesleklere, şahıslara, unvanlara, zamanlara, kurumlara, hayvanlara ve bitkilere ait adlara yer verilmiştir: **1. Şahıs adları:** Adnan (TBC-I/367), Ahmet (TBC-I/367), Ali (TBC-I/367), Bülent (TBC-I/370), Hasan (TBC-I/374), Mete (TBC-I/378), Nejat (TBC-I/378), Orhan (TBC-I/379), Zeynep (TBC-I/385), Ayda (TBC-II), Beyazıt (TBC-II), Cemal (TBC-II/Glossary), Cevat (TBC-II/367), Çetin (TBC-II/367), Fatma (TBC-II/367), Gürsel (TBC-II/367), İhsan (TBC-II/367), İlhami

(TBC-II/367), Leman (TBC-II/367), Mehmet (TBC-II/367), Nihat (TBC-II/367), Oktay (TBC-II/367), Suat (TBC-II/367), Sunay (TBC-II/367), Süleyman (TBC-II/367), Tuncay (TBC-II/367), Zeynep (TBC-II/367). **2. Meslek adları:** tellal (TBC-I/15), hariciyeci (TBC-I/128), kapıcı (TBC-I/264), kahveci (TBC-I/264), bekçi (TBC-I/369), odacı (TBC-I/378). **3. Unvan adları:** hünkar (TBC-I/29), ağa (TBC-I/295), cumhurbaşkanı (TBC-II/599), başbakan/başvekil (TBC-II/599), gazi (TBC-II/620), Genelkurmay Başkanı (TBC-II/636), Devlet Bakanı (TBC-II/640), Adalet Bakanı (TBC-II/640), Milli Savunma Bakanı/Milli Müdafaa Vekili (TBC-II/640), İçişleri Bakanı/Dahiliye Vekili (TBC-II/640), Dışişleri Bakanı/Hariciye Vekili (TBC-II/640), Maliye Bakanı/ Maliye Vekili (TBC-II/640), Milli Eğitim Bakanı/Maarif Vekili (TBC-II/640), Bayındırlık Bakanı/Nafia Vekili (TBC-II/640), Ticaret Bakanı (TBC-II/640), Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanı/Sihhat ve İçtimai Muavenet Vekili (TBC-II/640), Gümrük ve İnhisarlar Bakanı (TBC-II/640), Tarım Bakanı/Ziraat Vekili (TBC-II/640), Ulaştırma Bakanı/Münakalat Vekili (TBC-II/640), Çalışma Bakanı (TBC-II/640), Sanayi Bakanı (TBC-II/640), Tabii Kaynaklar ve Enerji Bakanı(TBC-II/640), Turizm ve Tanıtım Bakanı (TBC-II/640), İmar ve İskan Bakanı (TBC-II/640), Köy İşleri Bakanı (TBC-II/640), Vali (TBC-II/641), Kaymakam (TBC-II/641), Belediye Başkan (TBC-II/641), Muhtar (TBC-II/641), İhtiyar Heyeti (TBC-II/641). **4. Zaman adları:** Kânunisani-İkinci Kânun / Sonkânun (TBC-II/403), Teşrinievvel-Birinci Teşrin / İlkteşrin (TBC-II/403), Teşrinisani-İkinci Teşrin / Sontaşrin (TBC-II/403), Kânunievvel-Birinci Kânun / İlkânun (TBC-II/403), kuşluk vakti (TBC-GR/66). **5. Kurum/Kuruluş adları:** Konsoloshane (TBC-I/77), Postahane (TBC-I/379), Yazıhane (TBC-I/384, TBC-II), Milli Eğitim Bakanlığı (TBC-II/586), Büyük Millet Meclisi (TBC-II/599), Cumhuriyet Halk Partisi (TBC-II/635), Adalet Partisi (TBC-II/635), Yeni Türkiye Partisi (TBC-II/635), Millet Partisi (TBC-II/635), Türkiye İşçi Partisi (TBC-II/635), Cumhuriyet Köylü Partisi (TBC-II/635), Güven Partisi (TBC-II/635), Demokrat Parti (TBC-II/635), Milli Birlik Komitesi (TBC-II/638), Devlet Su İşleri (TBC-II/656), Abdethane (TBC-II). **6. Hayvan ve Bitki adları:** merkep (eşek) (TBC-GR/58), atlıkarınca (TBC-GR/78), tavşan (TBC-GR/88), küpe çiçeği (TBC-GR/110), karanfil (TBC-GR/110), fesleğen (TBC-GR/110).

#### 4.9. Kalıplaşmış ifadeler ile ilgili kültürel unsurlar

Bu sette, kalıplaşmış ifadelerden deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve ikilemelere yer verilmiştir: **1. Deyimler:** Senli benli olmak (TBC-I/197), iyi gün dostu (TBC-I/340), hatır sormak (TBC-I/255), iğneli söz (TBC-II/407), bir tek atmak (TBC-II/425), karnı zil çalmak (TBC-II), sayıp dökmek (TBC-GR/54), fırsat gözlemek yahut kollamak (TBC-GR/54), yola getirmek (TBC-GR/54), göze almak (TBC-GR/54), alt etmek (TBC-GR/54), başı dara gelmek (TBC-GR/54), çehre çatmak (TBC-GR/2), bozuntuya vermemek (TBC-GR/90), önüne düşmek (TBC-GR/92), yolunu beklemek (TBC-GR/96), etrafını almak (TBC-GR/96), alı al moru mor (TBC-GR/98), düşünüp taşınmak (TBC-GR/98), zihni allak bullak olmak (TBC-GR/98), kapıya (eve) damlamak (TBC-GR/98), eline tutuşturmak (TBC-GR/98), çalakaşık dalmak (TBC-GR/98), tadı tuzu kalmamak (TBC-GR/108), sizlere ömür (TBC-GR/108), içini bayıltmak (TBC-GR/116), tersinden kalkmak (TBC-GR/126), kelle götürmek (TBC-GR/126), gözünden yanmak (TBC-GR/128), söylediği çıkmak (TBC-GR/128), gözlerini yere dikmek (TBC-GR/132), göz dikmek (TBC-GR/132), kendini toplamak (TBC-GR/132), dörtına koşmak (TBC-GR/132), bir şeyden soğumak (TBC-GR/144), kıyamet kopmak (TBC-GR/170), birkaç tek atmak (TBC-GR/170), kompana çalmak (TBC-GR/178), çimdiği basmak (TBC-GR/164), şekerleme yapmak (TBC-GR/164), bal gibi (TBC-GR/164), hayra yormak (TBC-GR/174), kanı kaynamak (TBC-GR/176), kökünü kazımak (TBC-GR/182), bel bağlamak (TBC-GR/184), kendinden geçmek (TBC-GR/188), ince eleyip sık dokumak (TBC-GR/192), diline dolaşmak (TBC-GR/198), hor görmek (TBC-GR/214), nabza göre şerbet vermek (TBC-



GR/248), fol yok yumurta yok (TBC-GR/254). **2. Atasözleri<sup>14</sup>:** Acele işe şeytan karışır (TBC-GR/99), aşığı Bağdat uzak değil (TBC-GR/99), az tamah çok ziyan getirir (TBC-GR/99), bal tutan parmağını yalar (TBC-GR/99), can çıkar huy çıkmaz (TBC-GR/99), damlaya damlaya öl olur (TBC-GR/99), evdeki hesap çarşıya uymaz (TBC-GR/101), it ürür kervan yürür (TBC-GR/101), kendi düşen ağlamaz (TBC-GR/101), lakırdı ile pilav olmaz (TBC-GR/103), ne ekersen onu biçersin (TBC-GR/103), para ile değil sıra ile (TBC-GR/103), son pişmanlık ele geçmez (TBC-GR/103), yavuz hırsız ev sahibini bastırır (TBC-GR/105), üzümü ye bağını sorma (TBC-GR/105). **3. İlişki sözleri (Kalıp sözler):** Allaha ısmarladık (TBC-I/52), iyilik sağlık (TBC-I/189), vallahi (TBC-I/189), ne var ne yok (TBC-I/189), hamdolsun (TBC-I/189), zararı yok (TBC-I/248), efendim (TBC-I/248), ne gezer (TBC-I/373), tevekkeli değil (TBC-I/383), yahu (TBC-II/407), benim diyen insan (TBC-II/514), rahmet dilemek (TBC-GR/6), Allah başışlasın (TBC-GR/152), oldum bittim (TBC-GR/176), sözde (TBC-GR/236), başınız sağ olsun (TBC-GR/3-6), sonsuz saatler dileriz (TBC-GR/3), şükranlarımızı sunarız (TBC-GR/3), Allah rahmet eylesin (TBC-GR/6). **4. İkişmeler:** Tek tük (TBC-II/425), para bul (TBC-GR/180), belli başlı (TBC-GR/200).

## Sonuç

Dil, kültürün önemli bir unsurudur. Bir dildeki söz varlığı o toplumun kültürel özelliklerini içinde barındırır. Dolayısıyla bir dilin öğrenilmesi demek kısmen kültürünün de öğrenilmesi anlamına gelmektedir.

Dil öğretiminde, kültürel unsurlar önemli bir yere sahiptir. FSI'nin özel amaçla hazırlanmış olduğu üç ciltlik Türkçe öğretim setinde Türk kültürüne ait çok fazla unsurun olduğu tespit edilmiştir. Bu sette, Türk toplumunun hayatının en ince ayrıntısına kadar ele alındığı görülmektedir. Özellikle Türk tarihi, coğrafyası, eğitimi, inanç mekanizmaları, siyaseti, toplumsal yapısı, edebiyatı, yaşam biçimi vb. gibi kültürel değerler set içerisinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Netice itibarıyla, Türk kültürünü özel amaçlarla öğretmek için set içerisinde ciddi bir söz varlığının kullanıldığından bahsetmek mümkündür.

Bu sette, Türk kültürünün dışında kalan Türkiye sınırları içerisinde başka kültürlere ait antik kentlere, kiliselere, tapınaklara, heykellere ve kabartmalara ait adların da yer aldığı görülmektedir. Bu da bize şunu göstermektedir ki bir dili öğretmenin o dili konuşan bireylerin kültürünün öğretilmesinin ötesinde o dilin konuşulduğu coğrafyanın da öğretilmesinin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi setleri ile karşılaştırıldığında bu sette, özellikle Türkiye coğrafyasına ait kültürel söz varlığına çok daha fazla yer verilmesi bu setin hazırlanma amacının diğerlerinden farklı olduğunu göstermektedir.

## Kaynakça

- Ağralı, S. ve Swift, L. B. (1966). *Turkish Basic Course (Units 1-30)*. (ed. LLOYD B. Swift), Washington: Foreign Servis Institute.
- Ağralı, S. (1968). *Turkish Basic Course (Units 31-50)*. Washington: Foreign Servis Institute.
- Ağralı, S. vd. (1970). *Turkish Basic Course (Graded Reader)*. Washington: Foreign Servis Institute.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilimi I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözvarlığı*. (3. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

<sup>14</sup> Setin üçüncü kitabı olan TBC-GR'nin 99. İla 105. sayfaları arasında "Atasözleri" başlığı altında çok fazla atasözlerine yer verilmiştir. Buraya sınırlı sayıda örnek vermeye çalıştık.

- Alimjanova, G. M., (2016). *Karşılaştırmalı Kültürdilbilimi (Dil-Kültür-İnsan)*. (çev. Seyhan Uçar ve Şekip Aktay), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, C.30, s. 51-72.
- Demir, A. (2010). *Yabancılar Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, D. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Kültürel İçeriği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, S.1, s.53-61.
- Eagleton, T. (2005). *Kültür Yorumları*. (çev. Özge Çelik). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1968). *Türkçülüğün Esasları*. (7. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Gürsoy, S. ve Güleç, İ. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye Örneği. IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, s. 98-119.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, C.3, S. 1, s. 47-66.
- Kozan, O. (2014). "Kültürdilbilim Nedir?". *Kültürdilbilim (Temel Kavramlar ve Sorunlar)*., Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları, s. 1-9.
- Köksal, A. (1980). *Dil İle Ekin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köşker, G. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C.16, S.2, s.409-421.
- Kurt, M. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, S.3, s.117-124.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), s. 697-710.
- McCarus E. (2002). Amerika Birleşik Devletleri'nde Arap Dili Araştırmaları Tarihi, (çev. Yılmaz Özdemir), *M.Ü. İlahiyat Dergisi*, S. 22, s.81-93.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Social Science (JASS)*, 6(2), s. 1619-1640.
- Ökten, C. ve Kavanoz S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 9 (3), s. 845-862.
- Şimşek, M.R. (2018). Yabancılar İçin İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırılması. *Bilig*, S.84, s. 301-327.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S.7, s.55-68.
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012) Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.43, s.448-459.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Ve Kültürel Kimlik Geliştirme*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülker, N. (2007). *'Hitit Ders Kitapları' Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zinovyeva, Y. İ. (2014). “Ülkedilbilim ve Kültürdilbilim Terimleri Üzerine” (Çev. F. Ataklı) *Kültürdilbilim (Temel Kavramlar ve Sorunlar)* Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları, s. 57-59.

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 14-Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri

Ahmet KARABULUT<sup>1</sup>

**APA:** Karabulut, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 242-255. DOI: 10.29000/rumelide.1073900.

### Öz

Eğitim sistemleri birçok farklı dinamikten oluşmaktadır. Bu dinamiklerden biri de bu sistemin tam ortasında yer alan öğretmen faktörüdür. Nitelikli bir eğitim, ancak nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler sayesinde mümkün olabilir. Öğretmen yetiştirme eğitimi fakülteleri açısından son, meslek hayatı açısından ilk basamağı ise hiç kuşkusuz öğretmenlik uygulaması dersidir. Nitekim öğretmen adayları bu ders aracılığı ile gerçek eğitim ortamlarında deneyim kazanmakta ve lisans yılları boyunca aldıkları teorik bilgileri pratiğe aktarma şansı bulmaktadırlar. Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulamaya konulan Türkçe Eğitimi Lisans Programıyla birlikte ismi daha önce Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olan Öğretmenlik Uygulaması I-II dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırma, Erzurum ve Ağrı il merkezlerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışmakta olan ve öğretmenlik uygulaması dersini aktif olarak yürüten 33 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı çalışmada dört tema elde edilmiştir. Elde edilen temalar: akademik gelişim, sınıf yönetimi, dersin süresi ve kapsamı ile uygulamaya yönelik görüşlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinin genel olarak yararlı bir ders olduğuna, öğretmen adaylarının akademik gelişimlerine ve sınıf yönetimi becerilerine katkı sağladığına ulaşılmıştır. Bunun yanında dersin süresinin ve kapsamının yetersiz olduğu da ulaşılan sonuçlardandır. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öğretmenlik uygulaması dersinin kapsamının genişletilmesi, dersin süresinin uzatılması ve farklı sosyo-kültürel okullarla köy okullarında da yürütülmesi önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe eğitimi, öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme

## Turkish teachers' evaluations about teaching practice

### Abstract

Education systems consist of many different dynamics. One of these dynamics is the teacher factor, which is in the middle of this system. A qualified education can only be possible thanks to qualified and well-trained teachers. The last step of teacher training in terms of education faculties and the first step in terms of professional life is undoubtedly the teaching practice course. As a matter of fact, through this course, pre-service teachers gain experience in real educational environments and have the chance to put the theoretical knowledge they have acquired during their undergraduate years into practice. In this study, it is aimed to evaluate the Teaching Practice I-II, which was previously named School Experience and Teaching Practice, together with the Turkish Education Undergraduate

<sup>1</sup> Dr. Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ağrı, Türkiye) karabulut.ahmet25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2222-4078 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073900]

Program, which has been put into practice since the 2018-2019 academic year, according to the views of the practice teachers. The research, in which the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used, was carried out with 33 Turkish teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Erzurum and Ağrı city centers and actively conducting the teaching practice course. In the study, in which descriptive analysis technique was used in the analysis of the obtained data, four themes were obtained. The themes obtained are: academic development, classroom management, duration and scope of the course, and practical views. As a result of the study, it was concluded that the teaching practice course is a useful course in general, and it contributes to the academic development and classroom management skills of teacher candidates. In addition, the duration and scope of the course are insufficient. Depending on the results, it can be suggested to expand the scope of the teaching practice course, extend the duration of the course, and conduct it in different socio-cultural schools and village schools.

**Keywords:** Turkish education, teaching practice, teacher training

## Giriş

Eğitim sistemleri, kendi içerisinde birçok değişkene sahiptir. Bu değişkenlerden biri de süreci yöneten ve yürüten öğretmen faktörüdür. Nasıl ki okul öncesi eğitimden ortaöğretime ve hatta lisans eğitime kadar süregelen süreçte, eğitim sistemlerinin bir amacı ve kazanımları söz konusu ise, öğretmen yetiştirme temel alanında da donanımlı ve iyi yetişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının yapısı ve içeriği hazırlanırken öğretmen eğitiminin niteliğinin nasıl olacağı ve öncelikli hedeflerin neler olacağı düşünülmektedir (Deliveli ve Yılmaz, 2019:6968). Bu hedefler doğrultusunda öğretmen adaylarına hangi türden bilgi, beceri ve düşünme stratejilerinin kazandırılacağı belirlenir. Öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri hazırlanırken öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gereği olan pedagojik alan eğitimiyle birlikte; problem çözme, kendini ifade etme ve etkili iletişim tekniklerini kullanabilme gibi temel becerilerin dışında, öğrenme sürecini etkili hâle getirebilme ve öğretim teknolojilerinden yararlanabilme yeterliliklerinin kazandırılması da hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Gelişmiş ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik alandaki ilerlemelerinin temelinde iyi organize edilmiş bir eğitim sistemine sahip olmaları önemli bir konuma sahiptir. Bu yapının temelinde ise kendini geliştirmiş, mesleki açıdan yetkin ve pedagojik alana hâkim bir öğretmen profili yer almaktadır. Nitekim, eğitim sistemindeki kalitenin artması kaliteli öğretmenlerin eğitim süreçlerine dahil edilmelerine bağlıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Eğitim sürecinin bir diğer hedeflerinden biri de öğrenen profilinde olan bireylerin bilgiye erişme yollarında alternatifler üretebilmeleridir. Bilhassa öğretmen adaylarının bilgiyi sentezleyebilme ve paylaşabilme becerilerini lisans düzeyinde kazanmaları oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmen olarak bilgi ve beceri aktarımını gerçekleştirebilmeleri bu dönemde amaçlanan beceri ve yetkinlikleri kazanmalarına bağlıdır (Tunagür, 2021). Bunun için öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde nitelikli biçimde ve bu işlevleri yerine getirecek donanımla yetişmeleri gerekmektedir (Özdemir ve Tokcan, 2010, Sevim, 2014).

Ülkemizde ve dünyada öğretmen yetiştiren kurumların en önemli hedefi, eğitim sistemlerine ve çağın gereksinimlerine uygun, meslekî noktada alan bilgisi noktasında yetkin öğretmenler yetiştirmektir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin en önemli noktalarından biri de teorik bilgiyi pratik hâle getirebilecek bir öğretmen profili ortaya çıkarmaktır. Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2007) nitelikli öğretmenleri; bütün öğrencilerinin başarılı olmaları için etkinliklerini, materyallerini ve öğretimi önceki

öğrenmelere ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre organize edebilen yetişmiş bireyler olarak tanımlamaktadır.

Bahsedilen bu hedeflerin ve kazanımların elde edilmesi sürecindeki en temel sorunlardan biri, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinin verimli bir şekilde yürütülmesidir. Bu sürecin dönüm noktası ise, öğretmen adaylarını gerçek eğitim ve öğretim ortamlarına hazırlama sürecidir (Saritaş, 2007). Bu süreç ise “Öğretmenlik Uygulaması” dersi dâhilinde yürütülmekte ve bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları amaçlanmaktadır.

2018-2019 eğitim-öğretim döneminden itibaren hayata geçirilen yeni lisans programları dâhilinde önceden güz yarıyılında “Okul Deneyimi” ve bahar yarıyılında “Öğretmenlik Uygulaması” diye ikiye ayrılan bu ders, yeni programla birlikte her iki yarıyılıda da “Öğretmenlik Uygulaması I” ve “Öğretmenlik Uygulaması II” diye adlandırılmış ve dersin içeriği de değiştirilmiştir. Yeni programda her iki dönemde de dersin amaçları; “Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.” olarak belirtilmiştir (YÖK, 2019:12-13).

Öğretmen adaylarının dört yıllık eğitim süreçleri boyunca almış oldukları eğitim bilimleri ve alan bilgisi teorilerinin uygulaması, bahsedilen bu ders aracılığıyla yapılmaktadır. Gökçe ve Demirhan’a (2005) göre, okul deneyimi dersi öğretmen adaylarının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Zira öğretmen adayları, okul deneyimi dersiyle sınıf ortamında yaparak ve yaşayarak mesleki becerilerini geliştirmekte böylece öğretmenlik mesleğinin inceliklerini kavrayabilmektedirler (Bektaş ve Ayvaz, 2012).

Öğretmenlik mesleğine adım atmada bu denli önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulaması dersi ile alakalı zaman içerisinde gelişimler yaşanmış, dersin daha sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi adına yeni uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu uygulamalardan biri de fakülte ve uygulama okulu arasında bir koordinasyon kurularak öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini her iki taraftan takip etmektir. Nitekim günümüzde bu uygulama daha da geliştirilerek tüm öğretmen adaylarının gelişimleri haftalık olarak hem dersin öğretim elemanı hem de uygulama öğretmeni tarafından Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki MEBBİS sisteminde gerekli değerlendirmeler yapılmaktadır.

Öğretmen adayları tarafından haftanın bir günü tam zamanlı olarak gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersi, lisans programında da önemli bir yer edinmekte ve programda bu derse güz ve bahar dönemlerinde 2 saat teori, 6 saat uygulama olmak üzere 5 kredilik bir yer ayrılmaktadır. Dersin bir başka önemi ise, bu dersten başarısız olan öğrencilerin kayıtsız şartsız dönem tekrarı etmelerinin gerekmesidir.

Ana dili eğitimi olan Türkçe eğitimi, okuma anlama ve diğer dil becerileri noktasında diğer disiplinlerin temelinde yer almaktadır (Sevim ve Varışoğlu, 2012). Dolayısıyla, bu dersi yürüten öğretmenin de yeterli donanım ve akademik bilginin yanında deneyime ihtiyacının olduğu açıkça görülmektedir. Bu gerekçeler çerçevesinde “öğretmenlik uygulaması dersini yürütmekte olan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre: bu ders öğretmen adayları için hangi noktalarda, ne düzeyde yararlı olmaktadır, bu ders öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve mesleki tecrübeleri noktasında neler kazandırmaktadır ve uygulamada yaşanan eksiklikler nelerdir, bu eksikliklerin giderilmesi bağlamında neler yapılması gerekir?” sorularının cevaplandırılması önemli bir konu olarak görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde konuya dair farklı branşlarda çalışmaların olduğu ve bu çalışmaların da genellikle

öğretmen adaylarına dönük olarak yapıldığı (Çetintaş ve Genç, 2005; Güzel ve Oral,2006; Caner,2009; Taşdere,2014; Avcı ve İbret,2016; Altıntaş ve Görgeç,2014;) görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra uygulama öğretmenlerine dönük çalışmalar da yer almaktadır. Nitekim matematik eğitimine yönelik tasarlanan ve Baştürk (2008) tarafından yapılan çalışma, Sarıtaş (2007) tarafından yapılan fen ve sosyal bilimler öğretmenlerinin yer aldığı çalışma ile Aslan ve Sağlam (2017) tarafından hazırlanan ve 20 farklı branş öğretmenin yer aldığı çalışma uygulama öğretmenlerine yönelik çalışmalar olarak yer almaktadır. Bu çalışmada ise alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak yukarıda belirtildiği üzere sadece ana dili eğitimi olan Türkçe eğitimi uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin alınarak bu sayede bu alana yönelik bir çıkarımda bulunmak hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersini yürütmekte olan öğretmenlerin bu derslerle ilgili değerlendirmelerinin belirlenmesi gereği ortaya çıkmış ve bu noktada yukarıda zikredilen ana problem dâhilinde çalışmanın alt problemleri şöyle sıralanmıştır:

1. Uygulama öğretmenlerine göre öğretmenlik uygulaması dersi, öğrencilerin akademik gelişimleri ve yeterlikleri açısından yararlı mıdır, yararlı ise bu yararlar nelerdir?
2. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlamakta mıdır, sağlamakta ise bu katkılara yönelik uygulama öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
3. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin süre ve kapsamına dair görüşleri nelerdir?
4. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik değerlendirmeleri incelenmeye çalışıldığından araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojinin (olgubilim) çalışma ilkelerine uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenoloji (olgubilim) deseni, farkında olunan fakat ayrıntılı ya da derinlemesine bir görüşe sahip olunamayan olgulara odaklanarak görünenin ardında yatan gerçekliğin anlaşılmasında kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri, benzer deneyimler yaşayan insanların ortak düşünce ve algılarına odaklanarak davranışlarını yönlendiren gerçekliği anlaşılır kılmaya çalışmaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ağrı ve Erzurum il merkezlerinde MEB'e bağlı ortaokullarda çalışmakta olan ve öğretmenlik uygulaması dersi dâhilinde Türkçe öğretmeni adaylarına rehberlik yapan 33 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretmenlerden seçilmesi, bu örneklem türünden ölçüt örnekleme örnektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet ve öğrenim türü bilgileri

| Değişkenler             | Demografik özellikler |    | Yüzde (%100) |
|-------------------------|-----------------------|----|--------------|
| <b>Cinsiyet</b>         | Erkek                 | 20 | 60,6         |
|                         | Kadın                 | 13 | 39,4         |
|                         | Toplam                | 33 | %100         |
| <b>Öğrenim Seviyesi</b> | Lisans                | 25 | 75,7         |
|                         | Yüksek Lisans         | 5  | 15,1         |
|                         | Doktora               | 3  | 9,2          |
|                         | Toplam                | 33 | %100         |

### Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ilgili literatür incelenerek 10 aday madde oluşturulmuş ve bu aday maddeler alan uzmanlarının dikkatlerine sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenerek 4 soruluk forma son şekli verilmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde Türkçe öğretmenlerinden formda yer alan 4 açık uçlu sorunun cevaplandırılması istenmiş ve elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.

Öğretmen adayları tarafından doldurulan formlardaki görüşler, bilgisayar ortamına aktarılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz süreci ise dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Altunışık vd., 2010:322).

- Betimsel analiz için bir çerçevenin oluşturulması,
- Verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi,
- Bulguların tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması.

Verilerin analizinin ilk aşamasında, veriler için bir çerçeve oluşturulmuş ardından Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen görüşlerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise bu kodlar incelenerek birbirleriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Dördüncü aşamada Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.



## **Araştırmanın tutarlılığına, teyit edilebilirliğine, inandırıcılığına ve aktarılabilirliğine ilişkin bilgiler**

Tutarlılığı sağlamak adına elde edilen temaların hem kendi aralarındaki ilişkisine hem de daha önce oluşturulan kuramsal yapı ile ilişkilerine bakılmış, bu yapıların anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturdukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, katılımcılar tarafından doldurulduktan sonra formda belirtilen görüşlerle ilgili katılımcılarla görüşme yapılarak veri toplama aracına yansıtılan düşünceler teyit edilmeye, açık ve anlaşılır olmayan ifadeler netleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tamamlandıktan sonra katılımcı gruptan rastgele seçilen üç Türkçe öğretmenine gösterilmiş, ulaşılan temaların gerçeği yansıttığı konusunda geri bildirim alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Sevim, Akan ve Yıldırım, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise araştırmada izlenen bilimsel yöntem, örnekleme tekniği, veri toplama aracı ve veri analizi süreçleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Araştırma için oluşturulan kavramsal çerçeve, ulaşılan bulguların kolayca açıklanabilmesi için kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982).

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için katılımcılar tarafından dile getirilen görüşler; herhangi bir yorum yapılmadan, ifade edildikleri şekilde değerlendirilmiştir. Ulaşılan temalar ilişkilendirilip sınıflandırdıktan sonra biri eğitim bilimleri, diğeri Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin de görüşleri alınarak yapılan sınıflandırma teyit edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ise öncelikle araştırmacıların veri toplama ve verilerin analizi süreçlerindeki rolleri açık şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların özellikleri, araştırmaya dâhil edilme gerekçeleriyle birlikte tanımlanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecindeki görüşmelerin nasıl yapıldığı, veri toplama aracının nasıl kullanıldığı, elde edilen verilerin nasıl ilişkilendirilip sunulduğu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982).

## **Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlik uygulaması dersini aktif bir şekilde yürütmekte olan Türkçe öğretmenlerinin bu ders ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar hâlinde sunulmuştur.

## **Türkçe Öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin akademik gelişim bağlamındaki görüşlerine ilişkin bulgular**

Akademik gelişim, bütün disiplinlerde olduğu gibi özellikle eğitim alanında da büyük bir öneme sahiptir. Nitekim öğrenme-öğretme sürecinin yaşandığı bütün ortamlarda bilginin aktarımı, aktaran kişinin akademik gelişimi ile doğrudan orantılıdır. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının akademik gelişimlerine etkisinin olup olmadığı dersi yürüten Türkçe öğretmenlerine sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 2’de aktarılmıştır.

**Tablo 2.** Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin akademik katkısına yönelik görüşleri

| Öğretmenlik uygulaması dersinin akademik gelişime katkı sağladığını; | f         | %          |
|--|-----------|------------|
| Düşünüyorum  | 30        | 90         |
| Düşünmüyorum   | 3         | 10         |
| <b>Toplam</b>  | <b>33</b> | <b>100</b> |

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (%90)'lık kısmının öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenler adaylarının akademik gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Bunun yanında 3 Türkçe öğretmenin (%10) ise, bu dersin akademik gelişime hiçbir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Konuyla alakalı bazı olumlu görüşler Türkçe öğretmenleri tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Öğrencilerin kendi alanlarına yönelik ders programlarını öğrenme ve uygulama yeterliliğini geliştirmeleri açısından faydalıdır. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini gözlemleme ve uygulama yeterliliği kazanmaları açısından faydalıdır. Teoride edindikleri bilgileri uygulamalı olarak gerçek sınıf ortamında ortaya koymaları ve öğrencilerin kendi yeterliliklerini görmeleri açısından oldukça faydalıdır.” (Katılımcı 1)*

*“Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim bilimleri dersleri için örnek durumları birebir gözlemlemelerine, öğretim yöntemlerini uygulama ortamında bulunmalarına, öğretmenlik tutumu geliştirmelerine dolayısıyla da akademik gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Almış oldukları eğitim bilimleri derslerini daha somut hâle getirecektir.” (Katılımcı 4)*

*“Yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen adaylarının okul ortamında birebir bulunması ve öğrencilerle vakit geçirmesi öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerine ve yetiştirmelerine yardımcı olur.” (Katılımcı 7)*

*“Yararlı olduğunu düşünüyorum. Teorik olarak alınan dersleri mesleğe başlamadan uygulama imkân sağlıyor. Kişinin mesleğe karşı daha gerçekçi bir bakıl açısıyla yaklaşmasını ve farkındalığının artmasını sağlıyor.” (Katılımcı 8)*

*“Yararlıdır. En iyi öğrenme şekli yaparak yaşayarak öğrenmedir. Sınıfta o havayı teneffüs edip öğrencilerle yüz yüze iletişim kurmaları öğretmen adaylarına çok katkı sağlıyor.” (Katılımcı 9)*

*“Derslerde kullanması gereken teknikler, öğrenci ilişkileri, zaman yönetimi, konu hâkimiyeti gibi birçok yönden öğretmen adaylarının kendilerini görmelerini sağlıyor.” (Katılımcı 10)*

*“Kesinlikle yararlıdır. Teoride bilinenlerin sınıf ortamında uygulanabilir olması açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (Katılımcı 13)*

*“Yararlıdır. Teorik olarak öğrenilen bilgilerin pratiğe dönüşmesi açısından bu uygulama dersleri gereklidir.” (Katılımcı 15)*

*Çalışmadan elde edilen bulgularda, olumlu ifadelerin yanında olumsuz ifadeler de yer almaktadır. Nitekim konuya ilişkin bazı olumsuz değerlendirmeler şunlardır:*

*“Tam olarak yararlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ne fakülte hocalarımız ne de uygulama hocalarımız gereken özeni göstermiyor.” (Katılımcı 14)*

*“Mevcut hâli ile yararlı olduğunu düşünmüyorum.” (Katılımcı 23)*

## **Türkçe Öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi bağlamındaki görüşlerine ilişkin bulgular**

İyi yetişmiş bir öğretmenden akademik gelişim ve mesleki yeterlilik özelliklerinin üst düzeyde olmasının beklenmesinin yanı sıra bir de sınıf yönetimi becerisinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması noktasında yeterli olması beklenmektedir. Bu becerinin kazandırılması ise doğal olarak lisans eğitiminin son yılında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması ile hedeflenmektedir. Bahsedilen konuya ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri sorulmuş elde edilen bulgular Tablo 3'te aktarılmıştır.

**Tablo 3.** Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi becerisine katkısına yönelik görüşleri

| Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi becerisine katkı sağladığını; | f         | %          |
|--|-----------|------------|
| Düşünüyorum  | 30        | 90.9       |
| Düşünmüyorum   | 2         | 6          |
| Yeterli değil  | 1         | 3          |
| <b>Toplam</b>  | <b>33</b> | <b>100</b> |

Tablo 3'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı (%90) öğretmenlik uygulaması dersinin Türkçe öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin (%6) bu dersin sınıf yönetimi noktasında herhangi bir katkısı olmadığını belirtirken; dersin bu konuda yeterli olmadığını belirtildiği de görülmektedir (%3). Türkçe öğretmenlerinin konuya ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

*“Birebir öğrenciyle ders yapmak aslında teorik olarak öğrenilen birçok uygulamaların ne kadar farklılaştırılabilir ve uygulanması kolay olduğunu gösterir. Öğretmen adayları uygulama sayesinde öğrenciye ve mesleğe daha kolay adapte olabilir. Staj döneminde öğretmen adaylarına daha fazla ders anlatma imkânı verilerek uygulama daha verimli hâle getirilebilir.” (Katılımcı 1)*

*“Öğretmenlik uygulaması, öğrencilerin sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlamaktadır. Şöyle ki farklı sınıf ve şube düzeyinde derse girmeleri sayesinde farklı sınıf ortamlarında nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmelerini sağlar.” (Katılımcı 4)*

*“Usta çırak ilişkisi gibi değerlendirmenin mümkün olduğunu düşünüyorum. Gözlenen öğretmenin davranışlarını ve etkilerini bizzat görerek kendi tecrübeleriyle ilişkilendirerek nasıl davranılması gerektiği konusunda fikir edinmelerine katkı sağlayacaktır.” (Katılımcı 5)*

*“Sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlamaktadır. Öğretmen, sınıf ortamını artık teoride değil pratikte de gördüğünden sınıfa hâkim olma, öğrencileri güdüleme konularında ön bilgi sahibi olur.” (Katılımcı 8)*

*“Evet sağlamaktadır. Sınıf içi disiplini ne şekilde sağlayabileceğimizi ve sınıf içerisindeki herhangi bir soruna ne şekilde müdahale edebileceğimizi öğrenmemizi sağlıyor.” (Katılımcı 9)*

*“Elbette sağlamaktadır. Mesleğe başlamadan önce deneyimli bir öğretmeni gözlemlemek, sınıfta ders anlatmak, öğrencilerle iç içe bulunmak faydalıdır diye düşünüyorum.” (Katılımcı 10)*

*“Evet, katkı sağladığımı düşünüyorum. Kuramsal bilgilerin sınıfa uyarlanması, sınıf yönetiminin öğrenilmesi vb. açıdan yararları var.” (Katılımcı 12)*

*“Katkı sağlar. Sınıf yönetimini etkileyen unsurları deneyimler ve karşılaşılan problemlerle baş etme becerisi kazanır.” (Katılımcı 16)*

*Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine etkisinin olduğu düşüncelerin yanında bu durumun katkı sağlamadığını veya yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Konuya ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenler, şu ifadeleri kullanmışlardır:*

*“Çok az da olsa katkısı var. Fakat kesinlikle yeterli değil. Haftada bir günle olacak bir şey değil. Zaten kalabalık bir grup olarak derse girince öğrenciler ister istemez rahat durmayı tercih ediyor. Sınıf yönetimi stajyer derste olsa bile uygulama dersin hocasında kalıyor. Bu durum ise biraz daha suni bir ortam oluşturuşuyor.” (Katılımcı 3)*

*“Çok fazla katkı sağlamamaktadır.” (Katılımcı 33)*

## Türkçe Öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin süresi ve kapsamı bağlamındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Derslerdeki akademik başarının ve kazandırılmak istenen becerilerin dayandığı bazı faktörler vardır. Dersin kapsamı ve süresi de bu faktörlerden bazılarıdır. Nitekim öğretmenlik uygulaması dersi, süre ve

kapsam bakımından geçmişten beri çok fazla eleştiri almakta ve dersin içeriği ile süresinin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği üzere bu ders daha önceden güz yarıyılında okul deneyimi ve bahar yarıyılında öğretmenlik uygulaması iken yeni programda her iki dönemde de öğretmenlik uygulaması olarak değiştirilmiş ve dersin içeriği, öğretmen adaylarına dönük olarak zenginleştirilmiştir. Dersin süresi ve kapsamına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri Tablo 4'te aktarılmıştır.

**Tablo 4.** Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin süre ve kapsamına yönelik görüşleri

| Öğretmenlik uygulaması dersinin süresi ve kapsamı; | f         | %          |
|--|-----------|------------|
| <b>Yeterlidir</b>                                  | 4         | 13         |
| <b>Yeterli değildir</b>                            | 29        | 87         |
| <b>Toplam</b>                                      | <b>33</b> | <b>100</b> |

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin (%87) öğretmenlik uygulaması dersinin süre ve kapsam bakımından yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında çok düşük bir oranda Türkçe öğretmeni (%13) ise dersin süre ve kapsamının yeterli olduğunu belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

*"Son sınıfa kalmaması gerektiğini düşünüyorum KPSS stresi ve devamlı ilgili sıkıntılı durumlar yaşanabilir. Bizim dönemimizde ilk yıl ikinci dönem vardı bence iki ve üçüncü sınıfta ikinci dönem mutlaka olmalı. Öğrencilerin okuma dinleme konuşma yazma dilbilgisi etkinlikleriyle dersi planlayıp her bir beceri için birer uygulama yapmış olmaları sağlanmalı."* (Katılımcı 1)

*"Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmenlik meslek ve alan bilgisinin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin teorik olarak edindikleri bilgileri uygulama imkânı bulmaları açısından önemlidir. Bu sebeple süre olarak artırılmalı, öğretmen adayının okul ortamında daha fazla süre bulunması sağlanmalıdır."* (Katılımcı 2)

*"Kapsam olarak çok kısıtlı, süre olarak da çok kısa olduğunu düşünüyorum. Bir kişiyi mesleğe hazırlamak için verilen fırsatların genişletilmesi ve 1 yıl olan staj döneminin en az 2 yıl olarak güncellenmesi gerekiyor."* (Katılımcı 5)

*"Öğretmenlik uygulamasının süresinin sınırlı olduğunu düşünüyorum. Eğitim fakültesine kayıt yaptıran her öğrencinin ilk sınıftan başlayarak son Soma'da kadar artan bir süre uygulama dersi alması gerekir."* (Katılımcı 6)

*"3. ve 4. sınıf olmak üzere iki yıl yapılmalıdır. 3. sınıfta 5 ve 6. sınıflar, 4. sınıfta ise 7. ve 8. sınıfların dersleri ağırlıkta olacak şekilde öğretmenlik uygulaması yapılmalıdır."* (Katılımcı 7)

*"Deneyim süreci arttırılabilir. Çünkü öğretmenlik sosyal bir meslek olduğu için daha çok sahada olmayı, birebir iletişim kurmayı gerektirir."* (Katılımcı 11)

*"Sadece bir dönem veya bir yıl değil eğitim fakültesine girildiği andan itibaren 8 dönem boyunca olmalıdır."* (Katılımcı 13)

*"Haftada iki veya üç güne yayılmalı ya da birinci sınıftan itibaren her yıl olmalı."* (Katılımcı 16)

*"Süresi ve kapsamı genişlemelidir. Komisyon, toplantı, törenler, tutanaklar dâhil olmalı."* (Katılımcı 20)

*"Bir yıl boyunca ve haftada bir olması yeterlidir."* (Katılımcı 26)

## **Türkçe Öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersini uygulama bağlamındaki önerilerine ilişkin bulgular**

Özellikle eğitim bilimleri alanı esas alınmak üzere, bir dersin nasıl yürütüleceği ya da dersin eksik veya üstün yönleri ancak sahada yer alan ve aktif olarak eğitim- öğretim içinde bulunan kişiler tarafından belirlenebilir. Bu çalışmada da aktif olarak öğretmenlik uygulaması dersini yürütmekte olan Türkçe

öğretmenlerinden görüş alınmış ve son olarak da bu derse dair Türkçe öğretmenlerinin önerileri sunulmuştur. Bu derse dair aktarılan öneriler ise şu şekildedir:

“Öğretmenlik uygulaması dersinin adayların farklı öğrenme ortamlarını gözlemlemeleri açısından sadece şehir merkezlerindeki okullarda değil köy okullarının da dahil edilerek uygulanması daha gerçekçi bir öğrenme ortamı oluşturacaktır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin uzatılması da öğretmen adaylarının bu dersten daha fazla faydalanmasında yararlı olacaktır. Yine uygulama dersinin verimli olabilmesi için fakülte ile uygulama okulu arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi, artırılması gerekmektedir.” (Katılımcı 1)

“Lisans eğitiminin üçüncü ve dördüncü yılında olması gerekiyor. Öğretmenlerin hem idare hem öğretmenlik mesleği açısından işi sahada tam olarak öğrenmesi iyi olur düşüncesindeyim. Yani göstermelik uygulama kimseye fayda getirmiyor. Meslek tecrübesi çok iyi olan öğretmenlerin bu konuda görevlendirilmesi isabet olur. Haftada bir gün yerine iki gün ve farklı okullarda uygulama olabilir. Ama ne olursa olsun hiçbir şey kâğıt üzerinde değil gerçekten uygulayarak olsun.” (Katılımcı 2)

“Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin en az bir veli toplantısına, en az bir yazılı sınava dahil edilmeleri gereklidir. Ayrıca uygulama öğrencilerinin geldikleri okulda en az bir sınıfa yönelik sunum yapmaları ya da yaptırılmaları faydalı olacaktır.” (Katılımcı 7)

“Süre uzatılmalı, öğrencilerin derslerdeki etkinliğini artırılmalı ve öğrenciler deneyimli öğretmenlerle çalışmalı. Ayrıca her dönem farklı okullarda bulunmalı, farklı okul deneyimi yaşayabilmek amacıyla (kültür seviyesi düşük ve yüksek gibi).” (Katılımcı 8)

“Öğrencilerin devam durumu titizlikle takip edilmeli danışman okul ziyaretini ihmal etmemeli öğrenciler 3kisiyi geçmeyen gruplarla ders gözlemine katılmalı.” (Katılımcı 15)

“Kapsamı genişletilebilir. Üniversite ve okullarımız daha etkin ve yakın olmalı. Şu an akademisyenlerin büyük çoğunluğunun okullara gelip öğrencilerini ziyaret etme, onları yerinde görme görevlerini birer angarya olarak gördüklerini düşünüyorum ve görüyorum. Üniversitenin biraz daha sahada (okullarda) neler olup bittiğini incelemesi ve yerinde görmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Katılımcı 17)

“Öğretmen adayları kısıtlanmamalı, yalnız olarak da derse girebilmeli, konular sınırlı tutulmamalı, uygulama süreleri uzatılmalı, etkinlik ağırlıklı derslerin işlenmesine izin verilmeli, konu anlatımı kitap ile sınırlandırılmamalı.” (Katılımcı 20)

“Her şeyden önce akademisyenlerimiz bunun önemli bir ders olduğunu düşünüp uygulama öğrencilerinin de düşünmesini sağlamalı. Okuldaki uygulama hocaları sadece para kazanmak için bu görevi almamalı. Meslekte en az 10 yılını doldurmamış hocalara bu görev verilmemeli. Gerçek manada bunun denetimi yapılmalı. Hatta gerekirse akademisyen ve uygulama hocası stajyer öğrencisine ortak olarak bir gelişim ya da öneri dosyası hazırlamalı.” (Katılımcı 25)

“Süre uzatılmalı, öğrencilerin derslerdeki etkinliğini artırılmalı ve öğrenciler deneyimli öğretmenlerle çalışmalı. Ayrıca her dönem farklı okullarda bulunmalı, farklı okul deneyimi yaşayabilmek amacıyla (kültür seviyesi düşük ve yüksek gibi).” (Katılımcı 27)

“Daha fazla süre ayrılmalı. Ayrıca, uygulamaya giden öğrencilere stajyerlik adı altında sekreterlik, çaycılık, yazılı okutmanlığı vs. gibi şeyler yaptırılmamalı. Öğrencilere derse aktif katılım fırsatı verilmeli.” (Katılımcı 31)

## Sonuç, tartışma ve öneriler

Türkçe eğitimi öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik:

- Akademik gelişim
- Sınıf yönetimi
- Dersin süresi ve kapsamı

- Uygulamaya yönelik öneriler

olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Elde edilen temalarda, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin farklı yönlerine dair olumlu görüşleri olmakla birlikte yeterli görmedikleri noktaların da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dersle ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda detaylı olarak tartışılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin Türkçe öğretmen adaylarının akademik gelişimlerine olan katkısının belirlenmeye çalışıldığı temada uygulama öğretmenleri (%90) bu dersin akademik gelişime doğrudan katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Nitekim bu katkı, bazı öğretmenlerce farklı öğretim yöntem ve teknikleri gözleme ve uygulama, bu konuda yeterlilik kazanma açısından faydalı olarak belirtilmiştir. Dursun ve Kuzu (2008) öğretmen adaylarının, bir dönem boyunca gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri ve uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanlarının dönütleri aracılığıyla büyük ölçüde kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını vurgulamaktadır. Konuyla alakalı olarak Altıntaş ve Görgeç (2014) çalışmalarında öğretmenlik uygulaması II dersinin öğretmen adaylarının deneyim kazanmada ve mesleği yakından tanımalarında etkili bir ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seçer, Çeliköz ve Kaygılı (2010) ise öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarına gözlem yapma ve böylece dersin aşamalarını görme, öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulandığının farkına varma, araç-gereçten yararlanma ve sınıfın kontrolü gibi birçok unsuru aynı anda tecrübe etmeye imkân vermesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir tema ise, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığına yöneliktir. Türkçe öğretmenlerinin (%90,1) görüşleri doğrultusunda, bu dersin sınıf yönetimine doğrudan katkı sağladığına ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay'ın (2009) öğretmenlik uygulamalarında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin başlarda yetersiz olduğu, bu becerilerin ancak uygulama yaparak zamanla aşılabildiği gözlemleri ile uyusmaktadır. Buna ilaveten Şeker, Deniz ve Görgeç (2005) nitelikli öğretmenin özelliklerini tanımlarken bunlardan birinin de sınıf yönetimi becerisi olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinden biri de dersin süresi ve kapsamına yöneliktir. Uygulama öğretmenleri (%87) dersin süresinin ve kapsamının yetersiz olduğunu belirtmiş ve dersin sadece son sınıfta değil lisans eğitimi sürecine yayılması gerektiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bu sonuç Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Gökçe ve Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber ve Oral, 2010; Şahin, 2003; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013 ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Aslan ve Sağlam (2017) farklı branş öğretmenlerinden aldıkları görüşler doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır. Konuyla alakalı Senemoğlu (1993) öğretmenlik uygulaması dersinin son sınıfa sıkıştırılmasının uygun ve yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmadan elde edilen ve sürenin yetersiz olduğuna yönelik sonuçlar ile alan yazın çalışmalarının örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmanın bulgularından ve uygulama öğretmenlerinin konuya dair görüşlerinden hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

- Öğretmenlik uygulaması dersi, sadece şehir merkezindeki okullarla sınırlandırılmamalı, öğretmen adaylarının farklı sosyo- kültürel ve akademik düzeydeki okullarda da deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

- Öğretmen adaylarının derslere yalnız girmesi onların sınıf yönetimini ve sınıf ortamını daha rahat gözlemlmelerine olanak sağlayacaktır.
- Akademisyenlerin süreçte daha aktif rol almaları sağlanarak uygulama öğretmenleriyle birlikte her öğretmen adayı için ortak bir gelişim dosyası hazırlanabilir.

### Kaynakça

- Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 62/1, 33-50.
- Avcı, E. & İbret, B. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (14), 93-110
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Caner, M. (2009). *A study on blended learning model for teaching practice course in pre-service English language teacher training program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetintaş, B. & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Develi, K. & Yılmaz, F. (2019). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik nitel bir çalışma. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(51): 6967-6985.
- Dursun, Ö.Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik Öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43- 71.
- Güzel, H. ve Oral, I. (2006). S.U. Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü öğrencilerinin okul deneyimi üzerine bir araştırma, Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. *Gazi Eğitim Fakültesi*, Ankara.
- Güzel, H., Cerit Berber, N. & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları iş birliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_02/26142637\\_YYretmenlik\\_uygulamasY\\_yYnergesi.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26142637_YYretmenlik_uygulamasY_yYnergesi.pdf) (Erişim tarihi: 25.12.2020).

- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbay, A. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/11, 442-455.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- MEB (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, S. M. & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *T.C. Millî Eğitim*, 167.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Seçer, Z., Çelik, N. & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Senemoğlu, N. (1993). A study on initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 367-376.
- Sevim, O. (2014). Disiplinlerarası materyal geliştirme sürecinin Türkçe öğretmen adaylarının öğretim tasarımı başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 897-913.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1042-1057.
- Sevim, O., Akan, D., & Yıldırım, İ. (2020). Cognitive Constructs of Teacher Candidates on Ideal Qualifications of Academicians. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(3), 76-89.
- Şahin, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 98-110.
- Şaşmaz Ören, F., Sevinç, S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11/2, 237-253.
- Şimşek, S., Alkan, V. & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9/2 1477-1497.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 435-450.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



Yüksek Öğretim Kurulu (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*.

[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) (Erişim tarihi: 02.01.2021).

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 15-Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi<sup>1</sup>

Osman Kürşat YORGANCI<sup>2</sup>

Bayram BAŞ<sup>3</sup>

**APA:** Yorgancı, O. K. & Baş, B. (2022). Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 256-282. DOI: 10.29000/rumelide.1073907.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerileri ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisini araştırmaktır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden eşleştirilmiş ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'nde B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Orta (B1- Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B 1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Ayrıca ilgililerden izinleri alınan “Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” de çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci yapısı sesli yayın oluşturma süreçlerine katılan deney grubu öğrencilerinin konuşma ve yazma başarı puanları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık sebebiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde podcast kullanımının konuşma ve yazma becerisi ile konuşma ve yazma öz yeterliliklerini geliştirmede yenilikçi bir teknolojik öğretim aracı olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ses yayını, konuşma ve yazma becerisi, konuşma ve yazma öz yeterliliği

<sup>1</sup> Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Ses Yayını) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışması verileri kullanılarak birinci yazar tarafından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, TÖMER (İstanbul, Türkiye), yorganci@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8230-219X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073907]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), bayrambas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3569-9395

## The impact of student - generated podcast formation processes on speaking and writing skills of learners of Turkish as a foreign language and their self-efficacy in these skills

### Abstract

The aim of this study is to investigate the impact of the student-generated podcast formation processes on speaking and writing skills learners of Turkish as a foreign language and their self-efficacy in these skills. The study was carried out with a paired sample test for pre-test and post-test experimental and control groups of a quasi-experimental design, which is one of the quantitative research methods. The study group consists of 40 students who learn Turkish as a foreign language at B1 level at Yıldız Technical University Turkish and Turkish and Foreign Languages Application and Research Center (TÖMER) in the 2019-2020 academic year. "Personal Information Form", "Intermediate (B1-Independent) Level Turkish Proficiency Exam for Speaking", "Intermediate (B1-Independent) Level Turkish Proficiency Exam for Conversation", "Intermediate (B1-Independent) Level Turkish Proficiency Exam for Writing", "B1 Level Independent Speaking Skill Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language", "B1 Level Conversation Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language" and "B1 Level Writing Skill Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language" were used, developed by the researcher, as data collection tool in the study. In addition, "Speaking Self-Efficacy Scale" and "Writing Self-Efficacy Scale", which were approved by the authorities, were also used as data collection tools in the study. As a result of the study, it was figured out that the speaking and writing success rates and speaking and writing self-efficacy levels of the experimental group student, who participated in the student-generated audio broadcasting processes in teaching Turkish as a foreign language, increased. Due to this significant difference, it is considered that the use of podcasts can be an innovative technological teaching tool for improving speaking and writing skills and speaking and writing self-efficacy in teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Pocasting, speaking and writing skill, speaking and writing self-efficacy

### Giriş

Teknolojinin hızlı gelişiminin içerisinde bulunduğumuz zaman diliminde iletişimi önceki dönemlere göre daha çok etkilediği ve değiştirdiği inkâr edilemez bir gerçektir. 21. yüzyıldaki bu gelişmeler insanların özel hayatlarından eğitim yaşamlarına, meslek hayatlarından kamusal yaşam alanlarına kadar köklü değişikliklere sebep olmuş ve olmaya devam etmektedir. New London Group (1996)'a göre bu önemli etki, 21. yüzyılın son yıllarında insan yaşamını şekillendirecek karakteristik özellik olacaktır.

ABD'de gerçekleştirilen "21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Projesi (P21-Partnership for 21st Century Learning)" adlı çalışmada "21. Yüzyıl Becerileri (Partnership for 21st Century Skills)" başlığı altında sayılan 21. yüzyıl insanından beklenen becerilerin neredeyse tamamına yakınının eğitim, teknoloji ve dille doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu dikkat çekmektedir (Battleforkids, 2019; OECD, 2021).

Foulger ve diğerleri (2017)'nin Amerikan Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Ofisi'nin öğretmen yetiştiricilerinin teknoloji yeterliliklerinin belirlenmesi çağrısı üzerine gerçekleştirdikleri "Öğretmen Eğitimcilerinin Teknoloji Yeterlilikleri" isimli çalışmada ABD Ulusal Eğitim Teknolojisi Planı çerçevesinde öğretmen yetiştiricilerinin teknoloji yeterliliklerinin oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin teknolojik yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan ilgili çalışmadan da anlaşılacağı gibi günümüz eğitim ortamlarının teknolojiden bağımsız düşünülmesi mümkün görünmemektedir.

2019'da yayınlanan "Becerilerin Görünümü 2019: Dijital Dünyaya Doğru Gelişim (Toker ve diğ., 2021, 3-6)." isimli raporda, "Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilikler Çerçevesi" ile "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi"nde dijital dünyaya doğru hızlı bir yönelimin söz konusu olduğu günümüzde eğitime ve eğitimin temel taşıyıcısı dile vurgu yapıldığı, iletişimin ve dilin teknolojiden bağımsız düşünülmemeyeceğinin altının çizildiği dikkat çekmektedir

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ, 2015)'nde bireyin kazanmasının beklenildiği hayat boyu öğrenme becerileri kapsamında matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile dijital yetkinlik şeklinde sayılan anahtar kavramlar arasında ana dilinde iletişim ve yabancı dillerde iletişime birinci ve ikinci sıralarda yer verilmiş olması eğitimde dil ve yabancı dil eğitiminin önemine açıkça dikkat çekildiğini göstermektedir.

Teknolojinin insan yaşamının tamamında, özellikle eğitimde ve dil eğitiminde önemli düzeyde yer aldığı günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinin de günün gerekleri ve ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerine yenilikçi teknolojik eğitim ve öğretim araçlarının dâhil edilmesi gerekmektedir.

Küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için eğitim ortamlarının gerekli teknolojilerle donatılması gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, özellikle de yazma ve konuşma becerilerinde çağın gereklerine uygun yenilikçi teknolojik araçlarla öğretim yapılması hâlinde dil eğitiminde istenilen ve beklenen seviyelere daha kolay ulaşılabileceğini unutmamak gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak yenilikçi teknolojik araçlardan biri de dil eğitiminde kullanımı bakımından "öğrenci yapısı/üretimi (student generated/created)" ve "öğretmen yapısı/üretimi (teacher generated/created)" şeklinde ikiye ayrılan podcastlerdir (ses yayınları) (Koçak, 2017; Kooten, Bia, 2019).

Ses yayını, ipod (mp3 oynatıcısı) sözcüğünün "pod" bölümü ile İngilizcede yayın anlamına gelen broadcast sözcüğünün "cast" bölümünün birleşmesiyle oluşmuş genel olarak RSS tekniğiyle taşınabilir cihazlara dağıtımı sağlanabilen bir çeşit ses içeriği; yabancı dil öğrenimi için hazırlanmış, öğrencilerin yeni bir dil öğrenmesini kolaylaştıran yapılandırılmış ses kayıtları ve RSS teknolojileri kullanılarak bilgisayar ve taşınabilir cihazlara uygun teknolojiler yardımıyla indirilebilen işitsel malzemeler olarak çeşitli ve farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (Cayhan, Karakaş, 2019; Şendağ ve diğ., 2017).

Literatür tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ses yayınları üzerine yok denecek kadar az çalışmanın bulunduğu, var olan çalışmaların da daha çok öğretmen yapısı ses yayınları ve genellikle dinleme becerisi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte yabancı dillerde öğrenci yapısı ses yayını araştırmalarına ve bu yayınların konuşma becerisi üzerindeki etkileri üzerine incelemeler yapıldığına rastlanılsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci yapısı ses yayınları ile bunların konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerine değinen araştırmalara rastlanılmamaktadır.

Bu bakımdan öğrenci yapısı podcast (ses yayını) kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi başarıları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algıları üzerine etkileri araştırılmaya değer görülmüştür.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

## Araştırmanın modeli

Nicel araştırma işlemlerinin uygulandığı araştırma eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeyi hedefleyen araştırma desenleri deneysel desenler olarak isimlendirilmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için bağımsız değişkenleri manipüle ederken iç geçerliliği korumak adına dışsal değişkenleri kontrol altına alıp bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak gerekmektedir. Deneysel desenler deney ve kontrol gruplarına atanmış deneklerin deney öncesi ve sonrası ölçüldüğü desenler olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2008).

## Çalışma grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına birbirine en çok benzeyen öğrencilerden atama yapılabilmesi için çalışmaya konu olan kişi veya nesnelere belirli özelliklerine göre sınıflandırmaya yarayan ve çok değişkenli bir analiz olan kümeleme analizi kullanılmıştır (Antalyalı, 2006, s. 349).

B1 düzeyindeki 40 öğrencinin kümeleme analizi ile deney ve kontrol gruplarına atamalarının yapılabilmesi için ön ve son testlerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen konuşma ve yazma becerisi yeterlilik sınavlarına alınmayacak maddelerden oluşturulan bağımsız bir sınav uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik bilgiler elde etmek üzere yine araştırmacı tarafından geliştirilen bir Kişisel Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır.

Beceri sınavlarından elde edilen puanlara uygulanan Kendall Testi ve dağıtım korelasyonu sonrası yirmişer öğrencilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Deney ve kontrol grubu özellikleri

|         | Kadın | Erkek |
|---------|-------|-------|
| Deney   | 9     | 11    |
| Kontrol | 7     | 13    |
| Toplam  | 16    | 24    |

## Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi

Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

B1 düzeyi bağımsız konuşma beceri sınavının hazırlanması için B1 seviyesi bağımsız konuşma yeterliliklerinin gösterildiği bir belirtke tablosu oluşturulmuş, belirtke tablosuna göre beceri sınavının madde havuzu hazırlanmış, hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, beş farklı alan uzmanından havuzdaki dört maddenin her biri için 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiş, uzman görüşlerine göre en yüksek toplam puanı alan maddenin ön-son test beceri sınavı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 2:** Orta (B1-Bağımsız) düzey bağımsız konuşma Türkçe yeterlilik sınavı uzman görüşleri

|           | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | Toplam Puan |
|-----------|----|----|----|----|----|-------------|
| <b>M1</b> | 4  | 3  | 4  | 4  | 4  | 19          |
| <b>M2</b> | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 5           |
| <b>M3</b> | 2  | 2  | 3  | 2  | 3  | 12          |
| <b>M4</b> | 3  | 4  | 2  | 3  | 2  | 14          |

Uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan M1 ön-son test bağımsız konuşma becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır.

B1 düzeyi karşılıklı konuşma beceri sınavının hazırlanması için B1 seviyesi karşılıklı konuşma yeterliliklerinin gösterildiği bir belirtke tablosu oluşturulmuş, belirtke tablosuna göre beceri sınavının madde havuzu hazırlanmış, hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, beş farklı alan uzmanından havuzdaki dört maddenin her biri için 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiş, uzman görüşlerine göre en yüksek toplam puanı alan maddenin ön-son test beceri sınavı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 3:** Orta (B1-Bağımsız) düzey karşılıklı konuşma Türkçe yeterlilik sınavı uzman görüşleri

|           | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | Toplam Puan |
|-----------|----|----|----|----|----|-------------|
| <b>M1</b> | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  | 20          |
| <b>M2</b> | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 15          |
| <b>M3</b> | 2  | 2  | 1  | 1  | 2  | 8           |
| <b>M4</b> | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 7           |

Uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan M1 ön-son test karşılıklı konuşma becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır.

B1 düzeyi yazma konuşma beceri sınavının hazırlanması için B1 seviyesi yazma yeterliliklerinin gösterildiği bir belirtke tablosu oluşturulmuş, belirtke tablosuna göre beceri sınavının madde havuzu hazırlanmış, hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, beş farklı alan uzmanından havuzdaki dört maddenin her biri için 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiş, uzman görüşlerine göre en yüksek toplam puanı alan maddenin ön-son test beceri sınavı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi / O. K. Yorgancı & B. Baş (256-282. s.)

**Tablo 4:** Orta (B1-Bağımsız) düzey yazma Türkçe yeterlilik sınavı uzman görüşleri

|    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | Toplam Puan |
|----|----|----|----|----|----|-------------|
| M1 | 4  | 4  | 4  | 4  | 3  | 19          |
| M2 | 3  | 3  | 3  | 3  | 4  | 16          |
| M3 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 10          |
| M4 | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 5           |

Uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan M1 ön-son test yazma becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır.

Araştırmada geliştirilen bağımsız konuşma becerisi ölçme aracından elde edilecek verilerin değerlendirilebilmesi için yine araştırmacı tarafından bir bağımsız konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

DPA'nın kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi bağımsız konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarına yönelik uzman görüşleri

|           | 1.uzman     |              |       | 2.uzman     |              |       | 3.uzman     |              |       | 4.uzman     |              |       | 5.uzman     |              |       | Toplam      |              |       |   |
|-----------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|---|
|           | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun |   |
| 1. Madde  |             | +            |       | +           |              |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              | 1     | 4 |
| 2. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 3. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 4. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 5. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             |              |       |             |              | +     |             |              | 1     | 4 |
| 6. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 7. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 8. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 9. Madde  |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 10. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 11. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |
| 12. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             |              | +     |             |              |       |             |              | +     |             |              |       | 5 |

The impact of student - generated podcast formation processes on speaking and writing skills of learners of Turkish as a foreign language and their self-efficacy in these skills / O. K. Yorgancı & B. Baş (pp. 256-282)

|           |   |   |   |   |   |     |
|-----------|---|---|---|---|---|-----|
| 13. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 14. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 15. Madde | + | + | + | + | + | 1 4 |
| 16. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 17. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 18. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 19. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 20. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 21. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 22. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 23. Madde | + | + | + | + | + | 5   |

Uzman görüşlerinin yüksek düzeyde örtüşmesi, ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir.

DPA'nın güvenilirliği için 3 farklı alan uzmanının 30 farklı öğrencinin bağımsız konuşma becerisi sınavını puanlandığı verilere ait güvenilirlik bulguları aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi bağımsız konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarına yönelik güvenilirlik bulguları

| Madde    | Puanlayıcılar Arası Korelasyon (Intraclass Correlation) | % 95 Güven Aralığı |           |      |
|----------|---|--------------------|-----------|------|
|          |   | Alt Sınır          | Üst Sınır |      |
| 1. Madde | Tek Ölçümler  | .612               | .415      | .774 |
|          | Ortalama Ölçümler                                       | .826               | .680      | .911 |
| 2. Madde | Tek Ölçümler  | .691               | .517      | .825 |
|          | Ortalama Ölçümler                                       | .870               | .762      | .934 |
| 3. Madde | Tek Ölçümler  | .739               | .582      | .855 |
|          | Ortalama Ölçümler                                       | .895               | .807      | .946 |
| 4. Madde | Tek Ölçümler  | .673               | .493      | .814 |
|          | Ortalama Ölçümler                                       | .861               | .745      | .929 |
| 5. Madde | Tek Ölçümler  | .714               | .548      | .840 |

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi / O. K. Yorgancı & B. Baş (256-282. s.)

|           |                   |      |      |      |
|-----------|-------------------|------|------|------|
|           | Ortalama Ölçümler | .882 | .785 | .940 |
|           | Tek Ölçümler      | .737 | .579 | .853 |
| 6. Madde  | Ortalama Ölçümler | .894 | .805 | .946 |
|           | Tek Ölçümler      | .508 | .291 | .701 |
| 7. Madde  | Ortalama Ölçümler | .756 | .552 | .876 |
|           | Tek Ölçümler      | .622 | .427 | .780 |
| 8. Madde  | Ortalama Ölçümler | .831 | .691 | .914 |
|           | Tek Ölçümler      | .687 | .511 | .822 |
| 9. Madde  | Ortalama Ölçümler | .868 | .758 | .933 |
|           | Tek Ölçümler      | .666 | .484 | .809 |
| 10. Madde | Ortalama Ölçümler | .857 | .737 | .927 |
|           | Tek Ölçümler      | .624 | .429 | .782 |
| 11. Madde | Ortalama Ölçümler | .833 | .693 | .915 |
|           | Tek Ölçümler      | .458 | .236 | .664 |
| 12. Madde | Ortalama Ölçümler | .717 | .481 | .856 |
|           | Tek Ölçümler      | .694 | .520 | .827 |
| 13. Madde | Ortalama Ölçümler | .872 | .765 | .935 |
|           | Tek Ölçümler      | .549 | .339 | .730 |
| 14. Madde | Ortalama Ölçümler | .785 | .606 | .890 |
|           | Tek Ölçümler      | .623 | .429 | .781 |
| 15. Madde | Ortalama Ölçümler | .832 | .693 | .915 |
|           | Tek Ölçümler      | .792 | .658 | .886 |
| 16. Madde | Ortalama Ölçümler | .920 | .852 | .959 |
|           | Tek Ölçümler      | .635 | .444 | .789 |
| 17. Madde | Ortalama Ölçümler | .839 | .706 | .918 |
|           | Tek Ölçümler      | .713 | .546 | .839 |
| 18. Madde | Ortalama Ölçümler | .882 | .783 | .940 |
|           | Tek Ölçümler      | .494 | .276 | .691 |
| 19. Madde | Ortalama Ölçümler | .746 | .534 | .870 |
|           | Tek Ölçümler      | .561 | .353 | .739 |

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

The impact of student - generated podcast formation processes on speaking and writing skills of learners of Turkish as a foreign language and their self-efficacy in these skills / O. K. Yorgancı & B. Baş (pp. 256-282)

|           |                   |      |      |      |
|-----------|-------------------|------|------|------|
| 20. Madde | Ortalama Ölçümler | .793 | .621 | .895 |
|           | Tek Ölçümler      | .660 | .476 | .805 |
| 21. Madde | Ortalama Ölçümler | .853 | .731 | .925 |
|           | Tek Ölçümler      | .709 | .541 | .836 |
| 22. Madde | Ortalama Ölçümler | .880 | .779 | .939 |
|           | Tek Ölçümler      | .762 | .614 | .868 |
| 23. Madde | Ortalama Ölçümler | .906 | .827 | .952 |
|           | Tek Ölçümler      | .963 | .933 | .981 |
| Toplam    | Ortalama Ölçümler | .987 | .977 | .993 |

3 farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilen 30 katılımcının sınavlarından elde edilen verilere göre hesaplanan değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısının 0,987 olması ilgili DPA'nın güvenilir olduğunu göstermiştir.

Araştırmada geliştirilen karşılıklı konuşma becerisi ölçme aracından elde edilecek verilerin değerlendirilebilmesi için yine araştırmacı tarafından bir karşılık konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

DPA'nın kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarına yönelik uzman görüşleri

|          | 1.uzman     |              |       | 2.uzman     |              |       | 3.uzman     |              |       | 4.uzman     |              |       | 5.uzman     |              |       | Toplam      |              |       |   |
|----------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|---|
|          | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kısmen Uygun | Uygun |   |
| 1. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             |              |       | 5 |
| 2. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             |              |       | 5 |
| 3. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             |              |       | 5 |
| 4. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             |              |       | 5 |
| 5. Madde |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             | +            |       |             |              |       | 5 |

Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi / O. K. Yorgancı & B. Baş (256-282. s.)

|                  |   |   |   |   |   |     |
|------------------|---|---|---|---|---|-----|
| 6.<br>Madd<br>e  | + | + | + | + | + | 5   |
| 7.<br>Madd<br>e  | + | + | + | + | + | 5   |
| 8.<br>Madd<br>e  | + | + | + | + | + | 5   |
| 9.<br>Madd<br>e  | + | + | + | + | + | 5   |
| 10.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 11.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 1 4 |
| 12.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 13.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 14.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 15.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 1 4 |
| 16.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 17.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 18.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 19.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 20.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 21.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 5   |
| 22.<br>Madd<br>e | + | + | + | + | + | 1 4 |

|           |   |   |   |   |   |     |
|-----------|---|---|---|---|---|-----|
| 23. Madde | + | + | + | + | + | 5   |
| 24. Madde | + | + | + | + | + | 1 4 |
| 25. Madde | + | + | + | + | + | 5   |

Uzman görüşlerinin yüksek düzeyde örtüşmesi, ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir.

DPA'nın güvenilirliği için 3 farklı alan uzmanının 30 farklı öğrencinin karşılıklı konuşma becerisi sınavını puanlandığı verilere ait güvenilirlik bulguları aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarına yönelik güvenilirlik bulguları

| Madde     | Puanlayıcılar Arası Korelasyon (Intraclass Correlation) | % 95 Güven Aralığı |           |
|-----------|---|--------------------|-----------|
|           |   | Alt Sınır          | Üst Sınır |
| 1. Madde  | Tek Ölçümler  | .539               | .835      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .778               | .938      |
| 2. Madde  | Tek Ölçümler  | .380               | .754      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .648               | .902      |
| 3. Madde  | Tek Ölçümler  | .713               | .907      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .882               | .967      |
| 4. Madde  | Tek Ölçümler  | .505               | .819      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .753               | .932      |
| 5. Madde  | Tek Ölçümler  | .644               | .881      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .845               | .957      |
| 6. Madde  | Tek Ölçümler  | .664               | .889      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .855               | .960      |
| 7. Madde  | Tek Ölçümler  | .533               | .833      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .774               | .937      |
| 8. Madde  | Tek Ölçümler  | .591               | .858      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .812               | .948      |
| 9. Madde  | Tek Ölçümler  | .506               | .820      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .754               | .932      |
| 10. Madde | Tek Ölçümler  | .571               | .850      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .800               | .944      |
| 11. Madde | Tek Ölçümler  | .719               | .910      |
|           | Ortalama Ölçümler                                       | .885               | .968      |

Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi / O. K. Yorgancı & B. Baş (256-282. s.)

|           |                   |      |      |      |
|-----------|-------------------|------|------|------|
| 12. Madde | Tek Ölçümler      | .753 | .602 | .863 |
|           | Ortalama Ölçümler | .902 | .820 | .950 |
| 13. Madde | Tek Ölçümler      | .756 | .607 | .865 |
|           | Ortalama Ölçümler | .903 | .822 | .951 |
| 14. Madde | Tek Ölçümler      | .784 | .646 | .881 |
|           | Ortalama Ölçümler | .916 | .845 | .957 |
| 15. Madde | Tek Ölçümler      | .699 | .528 | .830 |
|           | Ortalama Ölçümler | .875 | .770 | .936 |
| 16. Madde | Tek Ölçümler      | .762 | .614 | .868 |
|           | Ortalama Ölçümler | .906 | .827 | .952 |
| 17. Madde | Tek Ölçümler      | .813 | .689 | .898 |
|           | Ortalama Ölçümler | .929 | .869 | .964 |
| 18. Madde | Tek Ölçümler      | .747 | .593 | .860 |
|           | Ortalama Ölçümler | .899 | .814 | .948 |
| 19. Madde | Tek Ölçümler      | .594 | .392 | .761 |
|           | Ortalama Ölçümler | .814 | .659 | .905 |
| 20. Madde | Tek Ölçümler      | .823 | .704 | .904 |
|           | Ortalama Ölçümler | .933 | .877 | .966 |
| 21. Madde | Tek Ölçümler      | .802 | .673 | .892 |
|           | Ortalama Ölçümler | .924 | .860 | .961 |
| 22. Madde | Tek Ölçümler      | .844 | .736 | .916 |
|           | Ortalama Ölçümler | .942 | .893 | .970 |
| 23. Madde | Tek Ölçümler      | .827 | .711 | .907 |
|           | Ortalama Ölçümler | .935 | .881 | .967 |
| 24. Madde | Tek Ölçümler      | .810 | .686 | .897 |
|           | Ortalama Ölçümler | .928 | .867 | .963 |
| 25. Madde | Tek Ölçümler      | .770 | .626 | .873 |
|           | Ortalama Ölçümler | .909 | .834 | .954 |
| Toplam    | Tek Ölçümler      | .948 | .907 | .973 |
|           | Ortalama Ölçümler | .982 | .967 | .991 |

3 farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilen 30 katılımcının sınavlarından elde edilen verilere göre hesaplanan değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısının 0,982 olması ilgili DPA'nın güvenilir olduğunu göstermiştir.

Araştırmada geliştirilen yazma becerisi ölçme aracından elde edilecek verilerin değerlendirilebilmesi için yine araştırmacı tarafından bir yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

DPA'nın kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarına yönelik uzman görüşleri

|   |   |
|---|---|
| <b>Adres</b><br>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi<br>Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8<br>Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714<br><b>e-posta:</b> editor@rumelide.com<br><b>tel:</b> +90 505 7958124, +90 216 773 0 616 | <b>Address</b><br>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies<br>Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8<br>Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714<br><b>e-mail:</b> editor@rumelide.com,<br><b>phone:</b> +90 505 7958124, +90 216 773 0 616 |
|---|---|

|            | 1.uzman     |              |       | 2.uzman     |              |       | 3.uzman     |              |       | 4.uzman     |              |       | 5.uzman     |              |       | Toplam      |              |       |
|------------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|-------------|--------------|-------|
|            | Uygun Değil | Kismen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kismen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kismen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kismen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kismen Uygun | Uygun | Uygun Değil | Kismen Uygun | Uygun |
| 1. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 2. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 3. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 4. Madd e  | +           |              |       |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     | 1           |              | 4     |
| 5. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 6. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 7. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     | +           |              | +     |             |              | +     | 1           |              | 4     |
| 8. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 9. Madd e  |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 10. Madd e |             |              | +     |             | +            |       |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     | 1           |              | 4     |
| 11. Madd e |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 12. Madd e |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 13. Madd e |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 14. Madd e |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | 5     |
| 15. Madd e |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             |              | +     |             | +            |       | 1           |              | 4     |

Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi / O. K. Yorgancı & B. Baş (256-282. s.)

|            |   |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 16. Madd e | + | + | + | + | + | 5 |
| 17. Madd e | + | + | + | + | + | 5 |
| 18. Madd e | + | + | + | + | + | 5 |
| 19. Madd e | + | + | + | + | + | 5 |
| 20. Madd e | + | + | + | + | + | 5 |
| 21. Madd e | + | + | + | + | + | 5 |

Uzman görüşlerinin yüksek düzeyde örtüşmesi, ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir.

DPA'nın güvenilirliği için 3 farklı alan uzmanının 30 farklı öğrencinin karşılıklı konuşma becerisi sınavını puanlandığı verilere ait güvenilirlik bulguları aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarına yönelik güvenilirlik bulguları

| Madde               | Puanlayıcılar Arası Korelasyon (Intraclass Correlation) | % 95 Güven Aralığı |           |      |
|---------------------|---|--------------------|-----------|------|
|                     |   | Alt Sınır          | Üst Sınır |      |
| Başlık              | Tek Ölçümler  | .973               | .951      | .986 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .991               | .983      | .995 |
| Giriş               | Tek Ölçümler  | .640               | .451      | .793 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .842               | .711      | .920 |
| Mantık Sırası       | Tek Ölçümler  | .753               | .602      | .863 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .902               | .820      | .950 |
| Ayrıntı             | Tek Ölçümler  | .755               | .604      | .864 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .902               | .821      | .950 |
| Kişisel Görüş Yorum | Tek Ölçümler  | .727               | .565      | .847 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .889               | .796      | .943 |
| Sonuç               | Tek Ölçümler  | .700               | .528      | .830 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .875               | .770      | .936 |
| Açık Duru Anlatım   | Tek Ölçümler  | .777               | .636      | .877 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .913               | .840      | .956 |
| Kelimeyi Uygun      | Tek Ölçümler  | .678               | .499      | .817 |
|                     | Ortalama Ölçümler                                       | .863               | .750      | .930 |

|                        |                   |      |      |      |
|------------------------|-------------------|------|------|------|
| Kelime Doğru Yer       | Tek Ölçümler      | .732 | .572 | .850 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .891 | .800 | .945 |
| Kalıplaşmış İfade      | Tek Ölçümler      | .852 | .749 | .921 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .945 | .899 | .972 |
| Uygun Örnek            | Tek Ölçümler      | .870 | .778 | .931 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .953 | .913 | .976 |
| Özgün Yazım            | Tek Ölçümler      | .689 | .514 | .824 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .869 | .760 | .933 |
| Kelime Hazinesi Seviye | Tek Ölçümler      | .857 | .757 | .924 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .947 | .904 | .973 |
| Farklı Tür Kelime      | Tek Ölçümler      | .833 | .720 | .910 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .938 | .885 | .968 |
| Atasözü Deyim          | Tek Ölçümler      | .916 | .852 | .956 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .970 | .945 | .985 |
| Kelime Doğru Yazım     | Tek Ölçümler      | .667 | .485 | .810 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .857 | .738 | .927 |
| İsim Çekim Eki         | Tek Ölçümler      | .873 | .783 | .933 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .954 | .915 | .977 |
| Farklı Uzunlukta Cümle | Tek Ölçümler      | .706 | .537 | .834 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .878 | .777 | .938 |
| Söz Dizimi             | Tek Ölçümler      | .677 | .498 | .816 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .863 | .748 | .930 |
| Kelime Cümle Bağlantı  | Tek Ölçümler      | .725 | .563 | .846 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .888 | .794 | .943 |
| Fiil Çekim Eki         | Tek Ölçümler      | .758 | .608 | .866 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .904 | .823 | .951 |
| Toplam                 | Tek Ölçümler      | .941 | .896 | .969 |
|                        | Ortalama Ölçümler | .980 | .963 | .990 |

3 farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilen 30 katılımcının sınavlarından elde edilen verilere göre hesaplanan değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısının 0,98 olması ilgili DPA'nın güvenilir olduğunu göstermiştir.

Araştırmada Sallabaş (2013) tarafından geliştirilmiş ve yakın zamanda başka araştırmacılar tarafından da kullanılmış "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" ile Büyükkız (2012) tarafından geliştirilmiş ve yakın zamanda başka araştırmacılar tarafından da kullanılmış "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" geçerli ve güvenilir kabul edilip ilgili araştırmacıların izinleri alınarak kullanılmıştır.

### Verilerin toplanması ve analizi

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



Yarı deneysel bu araştırmanın nicel verileri deneysel işlemin öğrencilerin bağımsız ve karşılıklı konuşma becerisi düzeyine, yazma becerisi düzeyine, konuşma ve yazma öz yeterlilik algılarına etkisini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleriyle toplanmış ve analiz edilmiştir.

Deneysel işlemde ön ve son test olarak kullanılan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” ile “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”nın analizlerinde normal dağılım gösterip göstermeme durumları için Shapiro Wilk Testi, verilerin parametrik testin varsayımlarını karşılamama durumları için farklar üzerinden verileri karşılaştırma, parametrik test kullanımı koşullarının sağlandığı durumlar için ise bağımsız gruplarda T-Testi uygulanmıştır.

Deneysel işlemde ön ve son test olarak kullanılan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı”nın analizinde normal dağılım gösterip göstermeme durumları için Shapiro Wilk Testi, verilerin parametrik testin varsayımlarını karşılama durumları için de tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Deneysel işlemde ön ve son test olarak kullanılan “Konuşma Öz Yeterlilik” ile “Yazma Öz Yeterlilik” ölçeklerinin analizlerinde normal dağılım gösterip göstermeme durumları için Shapiro Wilk Testi, verilerin parametrik testin varsayımlarını karşılama durumları için ise tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır.

## Deneysel işlem

1. Deneysel işlem öncesinde çalışma grubu belirlenmiş ve Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER B1 düzeyi öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir.
2. Çalışma grubunun deney ve kontrol gruplarına ayrılabilmesi için kişisel bilgi formu ile konuşma ve yazma becerisi sınavları geliştirilmiştir.
3. Konuşma ve yazma becerisi sınavı puanlarına uygulanan Kendall Testi ve dağıtım korelasyonu ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
4. Ön ve son testte kullanılmak üzere geliştirilen konuşma ve yazma becerisi sınavları ile kullanım izinleri alınan konuşma ve yazma öz yeterlilik ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır.
5. Deney grubuna uygulama öncesinde altı hafta boyunca normal öğretime destek olarak oluşturacakları öğrenci yapısı podcast üretme görevleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
6. Kontrol grubu öğrencilerine deney grubu öğrencilerinin altı hafta boyunca normal öğretime destek olacak üretecekleri podcastlere karşılık gelecek sayıda takip edilen öğretim seti konuşma ve yazma etkinliklerine ek konuşma ve yazma ödevleri verilmiştir.
6. Öğrencilerin bireysel olarak üretecekleri ilk ses yayını görevlerine takip edilen öğretim seti konularıyla da uyumuna dikkat edilerek yine öğrencilerle birlikte “Öz Yaşam Öyküsü” olarak karar verilmiştir.
7. Bireysel ses yayınlarını oluşturma takvimi ve basamakları öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
8. Bireysel ses yayınlarının takvime ve basamaklara uygun şekilde üretilmesi sağlanmıştır.

9. Öğrencilere ikinci ses yayını görevlerini gruplar hâlinde gerçekleştirecekleri, bunun için de grupların oluşturması gerektiği açıklanmış, öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen kura sonucu gruplar oluşturulmuştur. 20 öğrencinin bulunduğu deney grubu sınıfından her bir grupta 4 öğrenci olacak şekilde 5 farklı grup belirlenmiştir.

10. Öğrencilerle birlikte takip edilen öğretim seti konularına uygun olarak “1. Geçmişten Günümüze İletişim, 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe, 3. Engellilerin Hayatlarını Kolaylaştıralım, 4. Türk Dizileri, 5. Bir Başarı Hikâyesi” beş farklı konu belirlenmiştir. Belirlenen 5 farklı konu öğrencilerle birlikte çekilen kura ile 5 farklı gruba dağıtılmıştır.

11. İkinci ses yayınlarını oluşturma takvimi ve basamakları öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

12. İkinci ses yayınlarının takvime ve basamaklara uygun şekilde üretilmesi sağlanmıştır.

13. Üçüncü ve son podcast görevlerinin de grupla gerçekleştirileceği öğrencilerle paylaşılmış, son podcast yayını görevinde grubun ikinci ses yayınlarında başka bir grup tarafından seçilen bir konuyu seçerek yeniden üretim yapacağı açıklanmıştır.

14. Grupların son ses yayını görevleri için ikinci ses yayını konularından olmakla birlikte ikinci ses yayınlarında çalıştıklarından farklı bir konuyu kura ile seçmesi sağlanmıştır.

15. Son ses yayınlarını oluşturma takvimi ve basamakları öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

16. Son ses yayınlarının takvime ve basamaklara uygun şekilde üretilmesi sağlanmıştır.

17. Altı haftalık uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol gruplarına konuşma ve yazma becerisi sınavları ile konuşma ve yazma öz yeterlik ölçekleri son test olarak uygulanmıştır.

18. Sınav ve ölçeklerden elde edilen veriler ilgili istatistiksel programlarla analiz edilmiştir.

19. Analizler sonucu bulgular elde edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

20. Araştırma nihayetinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle sunulan öneriler paylaşılmıştır.

### **Araştırma ve yayın etiği**

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen uyulması gereken kurallara uyulmuştur. İlgili yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilen eylemlerden hiçbiri ortaya çıkmamıştır.

### ***Etik Kurul İzni***

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurulu Karar tarihi= 29.04.2021

Toplantı No= 2021/02

## Bulgular

### Deneysel işlemin bağımsız konuşma başarısı üzerindeki etkisi

Öncelikle deneysel işlemin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 kuru öğrencilerinin bağımsız konuşma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir.

**Tablo 11:** Bağımsız konuşma başarısı ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları

| Değişken                                | İstatistik | sd | P     |
|---|------------|----|-------|
| Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest Puanı  | .959       | 40 | .158  |
| Bağımsız Konuşma Başarısı Sontest Puanı | .935       | 40 | .023* |

\*p<.05

Tablo 11'den anlaşılacağı üzere Shapiro Wilk Testi analizinde bağımsız konuşma ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği, son test verilerinin ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu şartlar altında deneysel işlemin etkisini test etmek için tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi kullanmanın -gerekli koşullar sağlanmadığı için- mümkün olmadığı görülmüştür. Bu sebeple verilerin analizinde ön test ve son test arasındaki puan farklarının alınıp gruplar arasında bu farkların karşılaştırılması şeklinde bir yol tercih edilmiştir. Farklar üzerinden yapılacak analizde hangi testin kullanılacağına karar vermek için fark puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına bakılmıştır.

**Tablo12:** Bağımsız konuşma başarısı öntest ve sontest puan farklarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları

| Değişken                                       | İstatistik | sd | P    |
|--|------------|----|------|
| Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest-Sontest Farkı | .969       | 40 | .340 |

Tablo 12'deki Shapiro Wilk Testi analizi sonuçlarından anlaşılacağı üzere bağımsız konuşma ön test ve son test puan farkları normal dağılım göstermektedir. Parametrik test kullanımı için gerekli koşullar sağlandığından verilerin analizinde bağımsız gruplarda T-Testi kullanılmıştır.

**Tablo13:** Bağımsız konuşma başarısı öntest ve sontest puan farklarının anlamlılığına ilişkin T-Testi sonuçları

| Grup    | N  | X      | SS    | t     | sd | P     |
|---------|----|--------|-------|-------|----|-------|
| Deney   | 20 | 21.280 | 9.424 | 3.035 | 38 | .005* |
| Kontrol | 20 | 13.760 | 5.831 |       |    |       |

Tablo 13'teki T-Testi sonuçları, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında aldıkları bağımsız konuşma başarı puanları arasındaki farkların ait oldukları grup değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ( $t(38)=3.035$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasındaki farkın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu da deneysel işlemin bağımsız konuşma başarısını yükseltmede daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Deneysel işlemin karşılıklı konuşma başarısı üzerindeki etkisi

Öncelikle deneysel işlemin yabancı dil olarak B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerinin karşılıklı konuşma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir.

**Tablo14:** Karşılıklı konuşma başarısı öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk Testi sonuçları

| Değişken                                  | İstatistik | sd | P     |
|---|------------|----|-------|
| Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest Puanı  | .935       | 40 | .023* |
| Karşılıklı Konuşma Başarısı Sontest Puanı | .920       | 40 | .008* |

\*p<.05

Tablo 14'ten anlaşılacağı üzere Shapiro Wilk Testi analizinde karşılıklı konuşma verilerinin her ikisinin de normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu şartlar altında deneysel işlemin etkisini test etmek için tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi kullanmanın -gerekli koşullar sağlanmadığı için- mümkün olmadığı görülmüştür. Bu sebeple verilerin analizinde bağımsız konuşma beceri puanlarında yapıldığı gibi ön test ve son test arasındaki puan farklarının alınıp gruplar arasında bu farkların karşılaştırılması şeklinde bir yol tercih edilmiştir. Farklar üzerinden yapılacak analizde hangi testin kullanılacağına karar vermek için fark puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına bakılmıştır.

**Tablo15:** Karşılıklı konuşma başarısı öntest ve sontest puan farklarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları

| Değişken   | İstatistik | sd | P    |
|--|------------|----|------|
| Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest-Sontest Farkı | .972       | 40 | .413 |

Tablo 15 Shapiro Wilk Testi analizi sonuçlarından anlaşılacağı üzere karşılıklı konuşma ön test ve sontest puan farkları normal dağılım göstermektedir. Parametrik test kullanımı için gerekli koşullar sağlandığından verilerin analizinde bağımsız gruplarda T-Testi kullanılmıştır.

**Tablo16:** Karşılıklı konuşma başarısı öntest ve sontest puan farklarının anlamlılığına ilişkin T-Testi sonuçları

| Grup    | N  | X      | SS    | t     | sd | P     |
|---------|----|--------|-------|-------|----|-------|
| Deney   | 20 | 20.330 | 9.783 | 3.890 | 38 | .000* |
| Kontrol | 20 | 9.520  | 6.661 |       |    |       |

Tablo 16'daki T-Testi sonuçları, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında aldıkları karşılıklı konuşma başarı puanları arasındaki farkların ait oldukları grup değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ( $t_{(38)}=3.890$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasındaki farkın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu da deneysel işlemin karşılıklı konuşma başarısını yükseltmede daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### DeneySEL işlemin yazma başarısı üzerindeki etkisi

Öncelikle deneysel işlemin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir.

Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi / O. K. Yorgancı & B. Baş (256-282. s.)

**Tablo 17:** Yazma başarısı öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları

| Değişken                     | İstatistik | sd | P    |
|------------------------------|------------|----|------|
| Yazma Başarısı Öntest Puanı  | ,945       | 40 | ,052 |
| Yazma Başarısı Sontest Puanı | ,974       | 40 | ,478 |

Tablo 17'deki sonuçlardan anlaşılacağı üzere verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir.

**Tablo 18:** Yazma başarısı öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

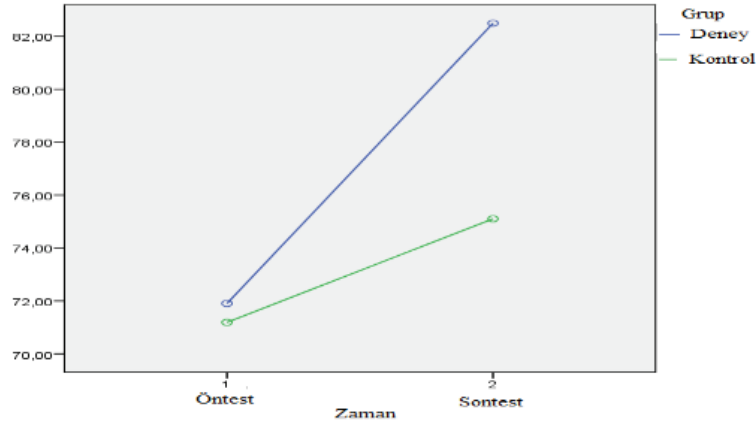
| Grup          | Öntest |       |       | Sontest |       |       |
|---------------|--------|-------|-------|---------|-------|-------|
|               | N      | X     | SS    | N       | X     | SS    |
| Deney Grubu   | 20     | 71,90 | 15,30 | 20      | 82,49 | 12,80 |
| Kontrol Grubu | 20     | 71,19 | 11,47 | 20      | 75,10 | 12,43 |

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 18'de sunulmuştur. Tablodan anlaşılacağı gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki yazma başarısı puan ortalamaları 71.90 iken deneysel müdahale sonrasında 82.49'a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise deneysel müdahale öncesi ve sonrası puan ortalamaları sırasıyla 71.19 ve 75.10 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamalar her iki grupta da ön test ve son test arasında geçen süre zarfında bir artış gerçekleştiğini göstermektedir.

**Tablo 19:** Yazma başarısı öntest ve sontest puanlarının ANOVA sonuçları

| Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | sd       | Kareler Ortalaması | F            | P            | Kısmî $\eta^2$ |
|------------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|--------------|----------------|
| Denekler Arası         | 676,900         | 39       |                    |              |              |                |
| Grup(Birey/Grup)       | 222.778         | 1        | 222.778            | 18.64        | .000*        | .32            |
| Hata                   | 454.122         | 38       | 11.951             |              |              |                |
| Denekler İçi           | 1728.875        | 40       |                    |              |              |                |
| Ölçüm (Öntest-Sontest) | 1051.975        | 1        | 1051.975           | 88.02        | .000*        | .69            |
| <b>Grup*Ölçüm</b>      | <b>222.778</b>  | <b>1</b> | <b>222.778</b>     | <b>18.64</b> | <b>.000*</b> | <b>.32</b>     |
| Hata                   | 454.122         | 38       | 11.951             |              |              |                |
| Toplam                 | 2405.775        | 79       |                    |              |              |                |

Tablo 19'daki sonuçlar dikkate alındığında iki farklı uygulamaya maruz kalan katılımcıların yazma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı süreçlere maruz kalmak (deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grupta bulunmak) ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma başarısı üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur  $F(1-38) = 18.64, p < .001$ , kısmî  $\eta^2 .32$ . Bu bulgu podcast üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Yazma başarı puanlarında deney öncesine göre çok daha yüksek bir gelişim sağlayan podcast üretimiyle desteklenen öğretimsel içeriğin bu içerikle desteklenmemekle birlikte içeriğe karşılık gelecek sayıda etkinlik ödevleriyle desteklenen gruba kıyasla yazma başarısını geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. İki grup arasındaki farkın grafik olarak karşılaştırması Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Yazma başarıları öntest-sontest puanlarının görünümü

### Deneysel işlemin konuşma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi

Araştırma kapsamında yapılan deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin konuşma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir.

**Tablo 20:** Konuşma öz yeterlilik algısı öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları

| Değişken                                   | İstatistik | sd | P    |
|--|------------|----|------|
| Konuşma Öz Yeterlilik Algısı Öntest Puanı  | ,972       | 40 | ,429 |
| Konuşma Öz Yeterlilik Algısı Sontest Puanı | ,975       | 40 | ,497 |

Tablo 20'de görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması dolayısıyla analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 21'de gösterilmiştir.

**Tablo 21:** Konuşma öz yeterlilik algıları öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

| Grup           | Öntest |       |       | Sontest |       |       |
|----------------|--------|-------|-------|---------|-------|-------|
|                | N      | X     | SS    | N       | X     | SS    |
| Deneysel Grubu | 20     | 77.70 | 22.39 | 20      | 89.30 | 20.95 |
| Kontrol Grubu  | 20     | 74.15 | 23.43 | 20      | 79.70 | 23.31 |

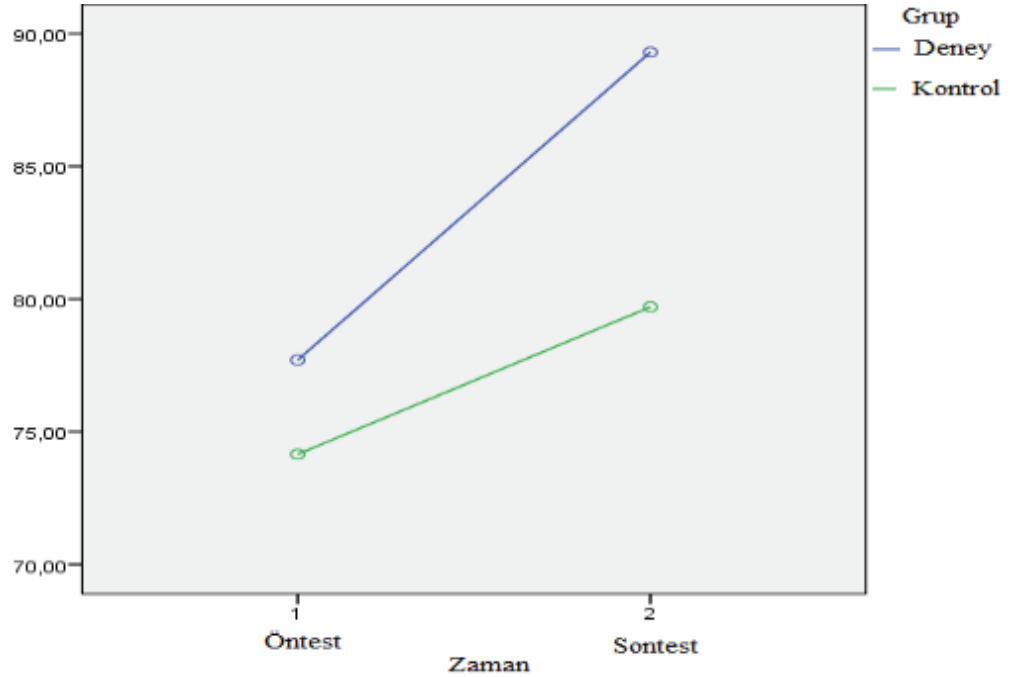
Tablo 21'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki konuşma öz yeterlilik puan ortalamaları 77.70 iken deneysel müdahale sonrasında ortalama 11 puanlık bir artışla bu puan 89.30 olmuştur. Kontrol grubunda ise deneysel müdahale öncesinde 74.15 olan puan ortalama 5 puanlık bir artışla 79.70'e ulaşmıştır. Bu ortalamalar deney grubunda daha fazla olmakla beraber her iki grupta da ön test ve son test arasında geçen süre zarfında bir artış yaşandığını göstermektedir.

**Tablo22:** Konuşma öz yeterlilik algısı öntest ve sontest puanlarının ANOVA sonuçları

| Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | sd       | Kareler Ortalaması | F           | P            | Kısmî $\eta^2$ |
|------------------------|-----------------|----------|--------------------|-------------|--------------|----------------|
| Denekler Arası         | 38287.863       | 39       |                    |             |              |                |
| Grup(Birey/Grup)       | 864.613         | 1        | 864.613            | .87         | .355         | .02            |
| Hata                   | 37423.25        | 38       | 984.823            |             |              |                |
| Denekler İçi           | 2857,500        | 40       |                    |             |              |                |
| Ölçüm (Öntest-Sontest) | 1470.612        | 1        | 1470.612           | 46.41       | .000*        | .55            |
| <b>Grup*Ölçüm</b>      | <b>183.013</b>  | <b>1</b> | <b>183.013</b>     | <b>5.77</b> | <b>.021*</b> | <b>.13</b>     |
| Hata                   | 1203.875        | 38       | 31.681             |             |              |                |
| Toplam                 | 41145.363       | 79       |                    |             |              |                |

\*p&lt;.05

Tablo 22'deki sonuçlar dikkate alındığında iki farklı uygulamaya maruz kalan katılımcıların konuşma öz yeterlilik algılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, iki farklı grupta (deney ve kontrol) bulunmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma öz yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-38)} = 5.77$ ,  $p < .05$ , kısmî  $\eta^2 .13$ ). Bu bulgu podcast üretimiyle desteklenmiş bir öğretimsel sürece maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Konuşma öz yeterlilik algısı puanlarında deney öncesine göre çok daha yüksek bir gelişim sağlayan podcast üretimiyle desteklenen öğretimsel içeriğin bu içerikle desteklenmemekle birlikte içeriğe karşılık gelecek sayıda etkinlik ve ödevlerle desteklenen gruba kıyasla konuşma öz yeterlilik algılarını yükseltmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. İki grup arasındaki farkın grafik olarak karşılaştırması Şekil 2'de sunulmuştur.

**Şekil 2:** Konuşma öz yeterlilik algıları öntest-sontest puanlarının görünümü

### Deneysel işlemin yazma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi

Araştırma kapsamında yapılan deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir.

**Tablo 23:** Yazma öz yeterlilik algısı öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları

| Değişken                                 | İstatistik | sd | P    |
|--|------------|----|------|
| Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest Puanı  | .977       | 40 | .562 |
| Yazma Öz Yeterlilik Algısı Sontest Puanı | .979       | 40 | .653 |

Tablo 23'te görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması dolayısıyla analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 24'te gösterilmiştir.

**Tablo 24:** Yazma öz yeterlilik algıları öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

| Grup          | Öntest |       |       | Sontest |       |       |
|---------------|--------|-------|-------|---------|-------|-------|
|               | N      | X     | SS    | N       | X     | SS    |
| Deney Grubu   | 20     | 71,75 | 19,87 | 20      | 79,60 | 17,02 |
| Kontrol Grubu | 20     | 73,45 | 16,38 | 20      | 78,30 | 16,94 |

Tablo 24'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki yazma öz yeterlilik puan ortalamaları 71.75 iken deneysel müdahale sonrasında bu puan 79.60'a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise deneysel müdahale öncesi ve sonrası puan ortalamaları sırasıyla 73.45 ve 78.30 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamalar her iki grupta da ön test ve son test arasında geçen süre zarfında bir artış yaşandığını göstermektedir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki ortalama artışın (7.85 puan) kontrol grubundaki artıştan (4.85 puan) daha fazla olduğu da görülmektedir.

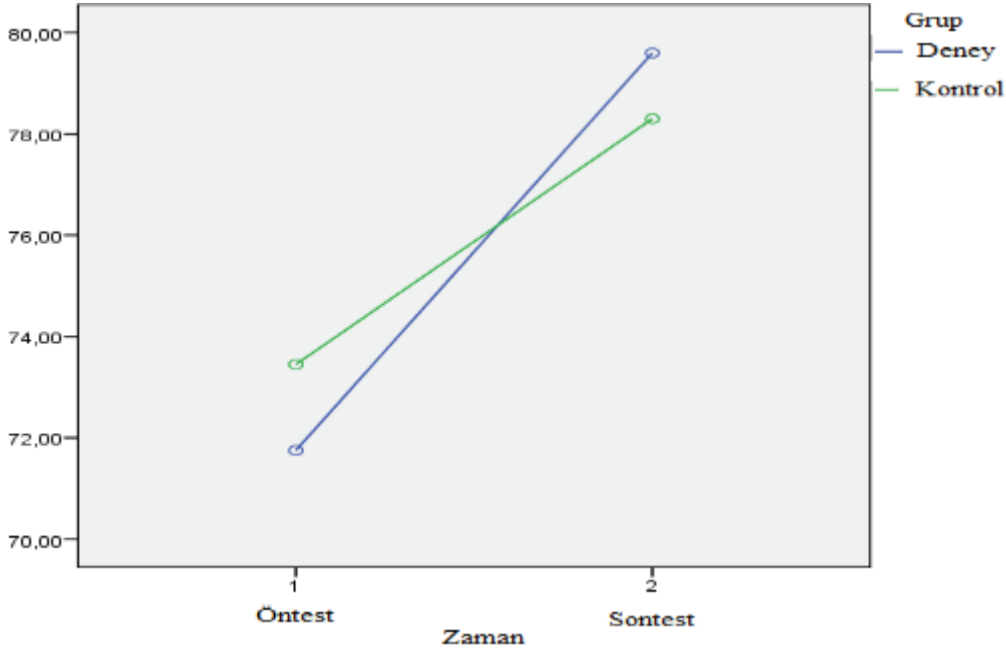
**Tablo 25:** Yazma öz yeterlilik algısı öntest ve sontest puanlarının ANOVA sonuçları

| Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | sd       | Kareler Ortalaması | F           | P           | Kısmî $\eta^2$ |
|------------------------|-----------------|----------|--------------------|-------------|-------------|----------------|
| Denekler Arası         | 22998.950       | 39       |                    |             |             |                |
| Grup(Birey/Grup)       | .800            | 1        | .800               | .01         | .971        | .00            |
| Hata                   | 22998.150       | 38       | 605.214            |             |             |                |
| Denekler İçi           | 1425.000        | 40       |                    |             |             |                |
| Ölçüm (Öntest-Sontest) | 806.450         | 1        | 806.450            | 53.43       | .000*       | .58            |
| <b>Grup*Ölçüm</b>      | <b>45.000</b>   | <b>1</b> | <b>45.000</b>      | <b>2.98</b> | <b>.092</b> | <b>.07</b>     |
| Hata                   | 573.550         | 38       | 15.093             |             |             |                |
| Toplam                 | 24423.950       | 79       |                    |             |             |                |



\*p&lt;.05

Tablo 25'te sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı uygulamaya maruz kalan katılımcıların yazma öz yeterlilik algılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, yani deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grupta bulunmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma öz yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(1-38)} = 2.98$ ,  $p > .05$ , kısmî  $\eta^2 = .07$ ). İki grup arasındaki farkın grafik olarak karşılaştırması Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Yazma öz yeterlilik algıları öntest-sontest puanlarının görünümü

### Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada öğrenci üretimi ses yayınlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma ve konuşma becerisi başarısı ile yazma ve konuşma öz yeterliliklerine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası bağımsız konuşma başarısı puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi bağımsız konuşma başarısı puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların bağımsız konuşma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın bağımsız konuşma başarısı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin bağımsız konuşma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının bağımsız konuşma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağımsız konuşma başarılarını yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası karşılıklı konuşma başarıları puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi karşılıklı konuşma başarıları puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların karşılıklı konuşma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın karşılıklı konuşma başarıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin karşılıklı konuşma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının karşılıklı konuşma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılıklı konuşma başarılarını yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası yazma başarıları puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi yazma başarıları puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların yazma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın yazma başarıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının yazma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma başarılarını yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası konuşma öz yeterlilik puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi konuşma öz yeterlilik puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların konuşma öz yeterliliklerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın konuşma öz yeterlilikleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin konuşma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının konuşma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerini yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası yazma öz yeterlilik puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi yazma öz yeterlilik puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Her ne kadar deney grubu puan ortalaması kontrol grubu puan ortalamasına göre daha fazla artış göstermiş olsa da grupların puan ortalamalarındaki artış miktarının yeterince yüksek olmadığı görülmüştür. Bu sebeple farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların yazma öz yeterliliklerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş olsa da farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın yazma öz yeterlilikleri üzerinde istatistiksel açıdan da anlamlı olduğunu söylemek için yeterli sonuca ulaşamamıştır. Bu sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının yazma öz yeterliliği üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Berk (2019) çalışmasında dinleme becerisi başarısı bakımından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu tespit edip ses yayınlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitiminde kullanılabilir ve dinlediğini anlama başarısını yükseltebilecek etkili bir araç olduğunu, deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha düşük olsa da deney grubu lehine gözlenen bu sonucun istatistiksel bakımdan anlamlı sayılabilecek düzeyde olmadığını ifade etmektedir. İlgili araştırmada her ne kadar bu çalışmadan farklı olarak dinleme ve kaygı çalışılmış olsa da dinleme kaygısına yönelik istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek bir sonuca ulaşamamış olması bu çalışmadaki yazma öz yeterlilik inançlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olsa da istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Koçak (2017) çalışmasından elde ettiği verilerden hareketle öğrencilerin öğrenen ses yayını geliştirmeyi tecrübe etmeden önceki konuşma becerisi seviyelerine kıyasla öğrenen ses yayını oluşturduktan sonra İngilizce konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiklerini, öğrenci üretimi ses yayınlarının teknoloji temelli tamamlayıcı bir yenilikçi öğretim aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı için EFL öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik potansiyel faydası olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırma bu yönü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ses yayını kullanımının üretici dil becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Uluslararası bazı araştırma sonuçları da bu çalışmadaki sonuçlara benzer ve bu çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Farangi ve diğerleri (2016) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapmış oldukları araştırmalarında ses yayınlarının EFL öğrenenlerinin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan yararlı bir eğitim aracı olduğunu işaret etmektedirler. Roesell-Aguilar (2013) ve Stockwell (2010) ses yayınlarının dil öğrenenlere çeşitli görsel-işitsel kaynaklar sağlamanın yanında dil öğretiminin amaçlarından biri olan etkileşim için önemli bir fırsat sunduğunu, öğrenenlere sürece dâhil olma imkânı sunması bakımından etkileşimi arttırdığını, sınıf içinde ve dışında grupla birlikte çalışma fırsatı sunmasıyla da yine etkileşim için zemin hazırladığını ileri sürmektedirler.

Daha evvel yapılmış uluslararası çalışmalarda öğrenci yapısı ses yayınlarının öğretime destek amacıyla kullanımının önemli yararlar sağlayacağı ve öğrenci etkileşimini önemli ölçüde arttıracığı yönündeki sonuçlar üzerine yapılan vurguların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine gerçekleştirilen bu araştırmada benimsenen ses yayınlarını öğretime destek olarak kullanma ve grupla birlikte çalışma ilkelerini destekler ve doğrular mahiyette olması çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda dil öğretimi öğrenci yapısı ses yayınlarıyla desteklemenin öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi başarılarını arttırdığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanların öğrencilerine temel öğretime destek olacak şekilde ses yayınları ürettirerek öğrenci yapısı ses yayınlarını etkili bir konuşma ve yazma eğitimi gerçekleştirilmede yenilikçi teknolojik bir araç olarak kullanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma; ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yenilikçi teknolojik bir araç olan öğrenci yapısı ses yayınlarının konuşma ve yazma becerisi başarıları ile konuşma ve yazma öz yeterlik algıları üzerine yapılmış ilk ve tek çalışma olması dolayısıyla araştırmacıların gelecekte yapacakları çalışmalarla ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca gerek ses yayınları üzerine yurt içinde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada gerekse yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda ses yayını türlerinden öğretmen yapısı veya hazır ses yayınları ile dinleme becerisi üzerine yoğunlaşıldığı, öğrenci üretimi ses yayınları ile bu yayınların konuşma ve yazma becerilerine etkisi üzerine neredeyse hiç çalışma yapılmadığı dikkate alındığında bu araştırmanın öğrenci yapısı ses yayınları ve bu yayınların konuşma ve yazma becerilerine etkisinin gelecekte araştırılacağı yeni çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Antalyalı, Ö. L. (2006). Kümeleme analizi (cluster analysis). İçinde Ş. Kalaycı (Ed.), *spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 349-376). Asil Yayın Dağıtım.
- Berk, R. R. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkız, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Ceyhan, C., & Karakaş, R. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 44, 335-349.
- Farangi, M. R., Nejadghanbar, H., Askary, F., & Ghorbani, A. (2016). The effects of podcasting on efl upper-intermediate learners' speaking skills. *CALL-E*, 76(2), 1-18.
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D. A., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448.
- Framework for 21st Century Learning. (2019). *BattelleforKids*. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)
- Koçak, A. (2017). Developing speaking skills via creating and using learner podcasts in English language classes [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kooten, J. van, & Bie, T. de. (t.y.). How to make an educational podcast? Tips and tricks for your first educational podcast version 2.0. Leiden University Centre for Innovation. Geliş tarihi 06 Temmuz 2020, gönderen <https://www.centre4innovation.org/>
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. İçinde B. Cope & M. Kalantis (Ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (ss. 10-30). Macmillan.
- OECD. (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new global economy*. OECD. [oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf](http://oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf)
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through iTunes u: the learner's view. *Language Learning & Technology*, 17(3), 74-93.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95-110.
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M., & Toker, S. (2017). Mobil-yoğun-podcast dinlemenin İngilizce öğretmen adaylarının dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 94-122.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 50(230), 301-328.

Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik, 2015/8213 (2015). [www.myk.gov.tr/TYC](http://www.myk.gov.tr/TYC)

## 16-Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri

Seher ÇİÇEK<sup>1</sup>

Atilla DİLEKÇİ<sup>2</sup>

**APA:** Çiçek, S. & Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 284-299. DOI: 10.29000/rumelide.1073911.

### Öz

Bir dili anlamlı veya görevli birimler olan kelimeler ve yapı oluşturur. Bu iki unsurdan biri olan kelime en az yapı kadar önemlidir çünkü temel dil becerilerinin etkin ve yeterli bir şekilde kullanımı kelime hazinesinin yeterliğiyle doğru orantılıdır. Öğrencilerin sahip olduğu kelime hazinesi onların iletişim ile sosyal becerilerini ve akademik başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle okullarda kelime öğretimi hedeflenmektedir. Bu öğretim sırasında kullanılan uygun, işlevsel yöntem ve teknikler; öğretmenler ve öğrencilerin hedefe ulaşmasını kolaylaştıracak, öğrencilerin alıcı ve üretici dil hazinesinin gelişimini destekleyecektir. Alanyazında kelime öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu araştırmada; kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, bunların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma, betimsel araştırma modellerinden derleme çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmaya veri toplamak amacıyla alanyazından araştırma konusuyla ilgili ulaşılabilen çalışmalar incelenmiş; belirlenen kelime öğretimi yöntem ve teknikleri alt başlıklar hâlinde sıralanarak tanıtılmıştır. Araştırma sonucunda kelime öğretiminde kullanılan otuz yedi yöntem ve teknik olduğu belirlenmiş, bunların uygulanma usulleri açıklanmıştır. Açıklanan bu kelime öğretimi yöntem ve teknikleri sınıf içi bireysel ve grupla uygulanabileceği gibi sınıf dışı bireysel ve grupla da uygulanabilir. Bununla birlikte geleneksel kelime oyunlarının yanında dijital kelime oyunları ile kelime öğretimi yapılabileceği görülmüştür. Tespit edilip açıklanan bu kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini; öğretmen, ders kitabı yazarı ve alan uzmanlarının kullanabileceği düşünülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Kelime, kelime hazinesi, kelime çalışmaları

## Methods and techniques of vocabulary teaching

### Abstract

A language consists of words and structures. The word is as important as the structure since the effective and adequate use of basic language skills is directly proportional to the adequacy of the existence of words. The presence of words that the students have affects their communication and social skills and academic achievements. Therefore, vocabulary teaching is aimed in schools. The appropriate and functional methods and techniques used may facilitate teachers and students to achieve their goals and enhance the development of the presence of receptive and productive vocabulary. There are methods and techniques that can be used in vocabulary teaching in the literature. In this study, it is aimed to determine the methods and techniques of vocabulary teaching and to provide information on how to use them. To this end, review study, one of descriptive research models, was used. To collect data, the studies related to the research subject in the literature were

<sup>1</sup> Dr., Türkçe Öğretmeni, Düzce MEM (Düzce, Türkiye), sehertabak123@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1501-2675 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073911]

<sup>2</sup> Dr., Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Bolu Türkiye), dilekciatilla@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5393-9570

examined; the methods and techniques of vocabulary teaching identified were introduced in sub-headings. Thirty-seven methods and techniques used in vocabulary teaching were determined and the application procedures were explained. These vocabulary teaching methods and techniques can be applied in-class individually and with groups, as well as with out-of-class individuals and groups. However, it has been observed that, in addition to traditional word games, vocabulary teaching may be conducted through digital word games. It is thought that teachers, textbook authors and field experts can use these vocabulary teaching methods and techniques that are determined and explained.

**Keywords:** Word, vocabulary, vocabulary exercises

## Giriş

Bir kurallar dizgesi olan dil, bir dizgeyi oluşturan birimlerden ve bunların kurallı bir şekilde dizilişinden meydana gelir (Özsoy, 2012). Buna göre söz ve yapı dilin iki temel unsurudur. Ancak bir toplumun üyelerinin birbirleriyle anlaşmasını sağlayan dillerin söz varlıkları birbirinden farklılaşmaktadır. Çünkü dil yetisi insana özgüdür ve her insan dil edinmeyi mümkün kılan genetik bir donanımla doğar. Genetik bir donanıma sahip insanoğlu; hangi dile maruz kalıyorsa yani girdileri nelerse o dili ana dili olarak edinir (Chomsky, 2001).

Dil edinme yetisi ile doğan insanoğlu bir dilin iki temel unsuru olan söz ve yapı bilgisini içine doğduğu dil çevresinin etkisiyle edinmeye başlar. Bu iki unsuru hatasız kullanan kişi temel dil becerilerini edinmiş demektir. En az yapı kadar önemli olan dilin kelime hazinesi; kelime, deyim, atasözü, ikileme, kalıp söz ve eşdizimlerden oluşur. Bu şekilde kelime hazinesi dünyadaki anlamların dildeki göstergeleri olarak varlık, olgu, olay ve eylemleri karşılayan dil birimlerinin tamamını kapsar (Karadağ, 2021). Bir dilin temel yapı birimleri olan başka bir deyişle kelime hazinesinin ana unsuru olan kelimeler (Karadağ, 2021), herhangi bir nesnenin veya nesnelere bütünü anlamını soyut veya somut olarak karşılar (Karatay, 2007). “Anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük” (Türkçe Sözlük, 1998) şeklinde tanımlanan kelimenin ses, anlam, biçim ve söz dizimi boyutları vardır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) alanyazında tartışılan, biçimsel ve işlevsel bakış açılarına göre değişen kelime kavramlarını inceleyerek değerlendirmiş ve kelime kavramını ortaya koymuşlardır. Buna göre çekim unsurları çıkarıldığında anlam ile biçimin kesiştiği ilk noktaya kelime denir. Bu kesişme kelime kökünde, kelime gövdesinde ve birleşik kelimedede olabilir. Bu durumda anlamı veya görevi bulunan çekim ekleriyle işlenmeye hazır taban kelimedir. Taban terimini ise Korkmaz (2017, 145) “Kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalnız hâlidir.” şeklinde açıklamıştır. Görüldüğü üzere kelimenin ulaşılan ve kabul edilen bu tanımında bir kâğıdın iki yüzü gibi biçim ve anlam boyutları birlikte ele alınmıştır.

Temel dil becerilerinin özelliklerine göre kelime hazinesinin kullanımını da iki farklı boyutta olmaktadır. Buna göre dinleme ve okuma becerilerinde kullanılan kelime hazinesi alıcı; konuşma ve yazma becerilerinde kullanılan kelime hazinesi üretici dil hazinesini karşılamaktadır. Buna göre kelime hazinesi, üretici dil hazinesi denen yazılıp konuşulduğunda anlaşılabilir sözcükler ile alıcı dil hazinesi denen okunup dinlendiğinde anlaşılabilir sözcüklerin tamamıdır (Karaman ve Aytar, 2016). Bireyin dil gelişiminde hem alıcı hem de üretici dil hazinesinin zengin olması etkili iletişim için oldukça önemlidir.

İlk kelimelerini hayatının ilk yılında söyleyen bir çocuğun ana dili gelişimi şaşırtıcı bir hız ve kapsamda ilerler. Bireyin kelime hazinesi gelişimi ömür boyu sürer (Karadağ, 2021). Bu nedenle kelime bilgisi ve bunun kullanım yeterliğini kazandırmak okul öncesi dönemden başlayarak sistemli ve planlı bir şekilde

yürütülmelidir. Çünkü temel dil becerilerini kazanmak ve bu becerileri ileri bir yeterlikte kullanmak zengin bir kelime hazinesiyle ilişkilidir (Karadağ, 2021; Karatay, 2007). Daha önce yapılan araştırmalarda da okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Hart ve Risley (2003) çocukların üç yaşındaki kelime bilgileriyle üçüncü sınıf sonundaki okuduğunu anlama becerileri arasında çok yüksek bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Verhoeven ve Van Leeuwe (2008) ise ilköğretim boyunca okuduğunu anlama gelişimleri gözlemlenen öğrencilerin sözcük bilgisinin, özellikle ilk sınıflarda okuduğunu anlama becerisinde güçlü bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca duygu ve düşüncelerin ifadesi, aktarımı tamamıyla kelime bilgisine dayanır. Dolayısıyla bir insan ne kadar çok sözcük biliyorsa düşündüklerini ifade yeterliği o kadar çok geliştirmiştir. Çünkü her kelime zihinde bir kavrama karşılık gelir, insan da kavramların simgesi olan sözcüklerle düşünür (Özkırmı, 1994). Bu yüzden dil becerilerinde yetkinleşmek isteyen bireyler kelime bilgisini artırmak için çaba sarf etmelidir.

Sonuç olarak; anlama ve anlatmayı sağlayan dil becerilerinde yetkinleşmek kelime bilgisinin gelişimine bağlıdır. Bu nedenle kelime bilgisini geliştirmek için farklı yöntem ve teknikler kullanılarak bu yöntem ve tekniklerin etkililiği araştırmalara konu olmuştur. Alanyazında kelime hazinesinin gelişiminin, öğretiminin önemi ve bu konuda dikkat edilmesi gereken noktalar (Budak, 2000; Çeçen, 2007; Ediger, 2002; Özbay ve Melanhoğlu, 2008); farklı yaş ve öğretim düzeyindeki öğrencilerin kelime hazinesini belirlemeyi amaçlayan betimsel nitelikli araştırmalar (Çetinkaya, 2002; Çetinkaya, 2011; Çiftçi, 1991; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Pilav, 2008; Temur, 2006; Tosunoğlu, 1998); ders kitaplarındaki kelime hazinesini belirleme ve sözlük çalışmaları üzerine betimsel araştırmalar (Aksoy, 2018; Çiçek, 2012; Çolak, 2019; Dilidüzgün, 2013, 2014; Karatay, 2004; Kargin, 2019; Koca, 2020) ve kelime hazinesiyle ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler (Baş, 2011) üzerine olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin kullandığı kelime hazinesinin zayıf olduğu görülmüştür. Buna göre Çiçek (2012) 7. sınıf öğrencilerinin seçtikleri konuyla ilgili ad ve eylem soylu kelime kullanma yeterliğinin düşük seviyede kaldığını belirlemiştir. Dilidüzgün ise (2013) araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında aynı sözcükleri birden fazla kez kullandığını, bu nedenle tutarlı bir metin oluşturamadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle bu sorunu çözmek için araştırmacılar öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı önermişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu araştırmayı ilgilendiren kelime öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bunların çözüm yollarına ilişkin açıklamaların olduğu araştırmalar (Aygün, 1999; Özbay ve Melanhoğlu, 2008; Pehlivan, 2003); kelime öğretiminde bilgisayar teknolojilerini kullanma, oyun ve öykü temelli öğretim yapma, alıştırma destekli öğretim üzerine deneysel nitelikli araştırmalar (Argıt, 2019; Bağatur, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Sağlık, 2017; Selver Akar, 2020) mevcuttur. Ancak bu araştırmalarda ya sadece tek bir yöntemin etkililiği ya da farklı zaman aralıklarında alanyazından belirlenen kelime öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve tekniklerin isimleri sadece anılmıştır. Ayrıca bazı kitap ve kitap bölümlerinde ise sınırlı ve farklı sayıda kelime öğretimi yöntem ve teknikleri ile açıklamalarına yer verilmiştir (Karadağ, 2021; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Bu araştırmada ise daha önce yapılan araştırmalardan farklı olarak konuyla ilgili ulaşılabilen yüksek lisans, doktora tezleri, kitap ile kitap bölümleri ve makaleler taranacak; kelime öğretimi ile ilgili öğretmenlerin, ders kitabı yazarlarının ve ebeveynlerin farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerle işlevsel bir şekilde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler belirlenecektir. Bu nedenle bu araştırmada, kelime öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirleyip bunların kullanımıyla ilgili bir çerçeve çizmek



amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?”

## Yöntem

Kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini tanıtmayı amaçlayan bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmalarında yapılan alanyazın taramaları sonucunda alanyazının hedeflenen bölümü değerlendirilir. Bu sayede araştırmacılar, yalnızca belirli bir araştırma sorusuyla ilgili diğer araştırmacıların fikirlerini toplarken aynı zamanda benzer veya ilgili çalışmaların sonuçlarını da okumuş olurlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Böylece derleme çalışmalarında araştırılacak alan veya konuyla ilgili yapılmış çalışmaların tespiti ve bunların değerlendirilmesi bulunur (Hertman, 2006). Bu araştırmada da kelime öğretimi ile ilgili alanyazından ulaşılabilen yüksek lisans, doktora tezleri, kitap ile kitap bölümleri ve makalelerin taranmasından sonra belirlenen kelime öğretimi yöntem ve teknikleri listelenmiştir. Daha sonra bu yöntem ve tekniklerin kullanım usul ve esasları açıklanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin, ders kitabı yazarlarının ve ebeveynlerin kullanabilecekleri kelime öğretimi yöntem ve teknikleri tanıtılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

### Doğrudan kelime öğretimi

Öğretimi hedeflenen kelimeler belirlenir. Kelimelerin ne anlama geldiği açıklandıktan sonra kelimeni yazılı hâli gösterilir. Kelimenin cümle içinde kullanım örnekleri verilir (Öz, 2003). Her kelime için bu yöntemin kullanılması zordur. Özellikle öğrenilmesi zor ve işlenen tema veya metinle ilgili kelimelerin öğretimi için bu yöntem kullanılabilir. Bu yöntem kelimelerin anlamlarının öğretilmesinde etkili olmakla birlikte kelimelerin konuşma ve yazma süreçlerinde etkin kullanmasında yeterli olmamaktadır. Başka bir deyişle doğrudan kelime öğretiminde öğretimi hedeflenen kelimelerin alıcı dil hazinesinden üretici dil hazinesine aktarımında başarısız olunmaktadır.

### Anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit edip tahminde bulunma

Dinlenen ya da okunulan metinde anlamı bilinmeyen kelimeler not edilir. Ardından bu kelimelerin anlamlarının ne olduğuna dair tahminde bulunulur (Apaydın, 2010). Kelimenin anlamına yönelik tahminlerin doğruluğu öğretmen tarafından açıklanır.

### Tahminleri sözlükten kontrol edip anlamını öğrenme

Dinlenen ya da okunulan metinde anlamı bilinmeyen kelimeler not edilir. Ardından bu kelimelerin anlamlarının ne olduğuna dair tahminde bulunulur. Kelimenin anlamına yönelik tahminin doğruluğu sözlüğe bakılarak belirlenir (Güneş, 2007).

### Sözlük oluşturma

Dönem boyunca öğrenilen kelimeler deftere yazılır. Bu kelimelerin anlamları hatta örnek kullanımları not edilerek kişisel sözlük oluşturulur. Kelimenin tam olarak öğrenilmesi için anlamı, türü ve değişik kullanımları belirtilmelidir (İnce, 2006).

### **Sözlük kullanma ile kelime öğretimi**

Temel eğitim düzeyindeki öğrencilere sözlükler tanıtılır ve sözlük kullanımı gösterilir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin neyi ifade ettiğini öğrenmek için sözlüğe başvurulur. Öğrenci bağlamdan kelimenin anlamını doğru çıkaramazsa sözlüğe başvurur (Göçer, 2010; Göğüş, 1978; Yaman, 2010). Böylece kelimenin anlamı anlaşılır.

### **Gözlem ve yaşantılardan yararlanma ile kelime öğretimi**

Bu yöntemde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için gözlem ve yaşantılardan yararlanılabilir (İnce, 2006). Kelimenin karşılığı olan nesnenin öğrenciye gösterilmesi ya da öğrencinin nesneye temas ettirilmesi ile kelime öğretimi gerçekleştirilir. Bu yöntemde öğrencide yaşantı oluşturularak kelime öğretimi yapılır.

### **Cümle içinde kullanma**

Yeni bir kelimenin tam olarak öğrenilmesi için kelime cümle içinde kullanılarak alıcı dil hazinesinden üretici dil hazinesine geçiş sağlanır. Konuşma ve yazma çalışmaları edilgen kelimelerin etkin kullanımını destekler (Göçer, 2010).

### **Eşleştirme ile kelime öğretimi**

Eşleştirme kelime öğretim yöntemi farklı şekillerde yapılabilir (Dilidüzgün, 2014). Kelimeler ve anlamları dağınık bir şekilde sıralanır. Anlamla kavram eşleştirilir. Kelimeler sıralanarak eş ya da zıt anlamlı olanların eşleştirilmesi yapılır. Görsel ile kelime eşleştirme de yapılabilir.

### **Boşluk doldurma ile kelime öğretimi**

Cümle ya da paragraf içinde bazı alanlar boş bırakılır. Bağlama uygun bir şekilde doğru kelimenin boşluğa yazılması istenir. Cümle ya da paragrafın anlamsal akışına ve dil bilgisel yapısına uygun sözcükler kullanılır (İnce, 2006).

### **Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma/yazma tekniği**

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma/yazma tekniği Türkçe ders kitaplarında kullanılmaktadır (Şimşek ve Demirel, 2020). Bu kelime öğretim tekniğinde temaya ve metne uygun kelime havuzu oluşturulur. Oluşturulan bu havuzdan bir sözcük seçilir ve anlamı açıklanır ya da seçilen sözcük cümle içinde kullanılır. Bunun yanında seçilen kelimedenden hareketle konuşma yapılabilir veya yazı yazılabilir.

### **Kelimelerin Türkçe karşılıklarını öğretme ile kelime öğretimi**

Başka dillerden dilimize yerleşmiş, kullanımı sık ve yaygın kelimeler mevcuttur. Bilinen bu yabancı kökenli kelimelerden hareketle öğrencinin bilmediği Türkçe kelime karşılıkları öğretilir. Yabancı kökenli kelimenin Türkçe kelime karşılığı verilerek aynı kavram alanına giren eş ve yakın anlamlı kelimeler de öğretilir (Uğur, 2014).

## Kelime oyunları

Kelimeler harflerin bir araya gelmesi ile oluşur. Harfleri birleştirerek yeni kelimeler oluşturmak, harflerle oynamak kelime hazinesinin gelişimini olumlu etkilemektedir. Farklı yaş gruplarına uygun kelime oyunları tercih edilebilir (İzgören, 2003).

### a. Harflerden kelime oluşturma

Dağınık halde verilen harflerden kelime ya da kelimeler oluşturulması istenir. Harflerden farklı kelimeler oluşturulmaya çalışılır (Göçer, 2010). En fazla kelime üreten ya da en hızlı kelimeleri oluşturan kişi oyunu kazanır.

### b. Basamak oluşturma

Herhangi bir kelimedenden başlayarak söylenen her bir kelimenin son harfinden hareketle yeni kelime oluşturulması esasına dayanan bir oyundur (İzgören, 2003; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Öğrenciler grupça basamak oluşturma oyununu karşılıklı oynarlar.

### c. Tabu oyunu

Tabu oyunu grupla oynanan kelime oyunudur (Genç, Genç ve Yüzüak, 2012). Kelime kartlarından biri seçilir. İstenilen kelimeyi anlatmak için yasaklı olarak belirtilen beş kelime kullanılmadan kelime anlatılmaya çalışılır. Belli bir süre içerisinde takım arkadaşının kelimeyi bilmesi gerekir. En çok puanı toplayan grup oyunu kazanır. Bu oyun hem eğlenceli zaman geçirmeyi hem de kelimeler üzerinde düşünmeyi sağlar.

### d. Adam asmaca

En az iki oyuncu ile oynanır. İsim, şehir, ülke ve hayvan vb. kategorilerinden hareketle bir sözcük seçilir. Sözcüğün harf sayısı kadar yan yana yatay çizgi çizilir. Oyuncu harf söyler, sözcükte geçiyorsa o harfler ait olduğu çizginin üzerine yazılır (İzgören, 2003). Sözcükte geçmeyen harf söylendiğinde ya da sözcüğe dair yanlış tahmin yapıldığında sehpa ve adam çizgileri aşama aşama çizilir. On bir yanlış yapan oyunu kaybeder.

### e. İsim/şehir/... kelime oyunu

Grupla oynanan bir kelime oyunudur. Her bir oyuncu bir sayfaya isim, şehir, hayvan, bitki, eşya başlıklı bir tablo çizer (İzgören, 2003). Bir oyuncu bir harf söyler. Tüm oyuncular o harfle başlayan isim, şehir, hayvan, bitki ve eşya kelimeleri yazar. İlk yazan kişi ondan geriye sayar. Süre tamamlanır. Her bir kategoride yazılan kelime için oyuncu on puan kazanır. Oyuncular aynı kelimeleri yazmışsa beş puan alır. Farklı harflerle bu oyun devam eder. Sonunda puanlar toplanır ve en yüksek puanı alan kazanır.

### f. Dijital kelime oyunları

Bilgisayar ve telefonlarda farklı şekillerde oynanabilen kelime oyunları mevcuttur. Bunlar bulmaca, kelime avı, çengel bulmaca, kelime oluşturma gibi oyunlardır. Bu dijital oyunlar, bireysel oynanabileceği gibi internet ağı üzerinden grupla da oynanabilmektedir. Oyunlar,

öğrencilere keyifli zaman geçirtmenin yanında onların kelime hazinesini desteklemektedir (Dilekçi, 2021).

### **g. Bulmaca çözme**

Kelimelerle oyun oynamak, keyifli zaman geçirmenin yanında kelime hazinesini zenginleştirir (Karakuş, 2000). Bulmacalar, öğrencilere kelimelerle oyun oynama fırsatı verir ve bu oyun sürecinde yeni kelimeler öğrenilir. Farklı şekillerde çözülen bulmacalar mevcuttur. Çengel bulmacada anlamı, açıklaması verilen kavram ya da nesne tahmin edilir. Kelime avı bulmacalarında ise verilen sözcüklerin yeri bulmacada tespit edilmeye çalışılır.

### **Bulmaca oluşturma**

Bulmaca oluşturma yöntemi kelime öğretiminde kullanılmaktadır (Şimşek ve Demirel, 2020). Bulmaca oluşturmak kelimeler üzerine düşünmeyi; harfler, ekler, kelimeler ve anlamlarından hareketle sözcük oyunu kurgulamayı gerektirir. Disiplinli ve derin çalışmanın sonucunda kelimeler bilişsel süreçte işlenir. Bulmaca oluşturma sürecinde sözlükler etkin kullanılır. Bu süreç kelime hazinesini geliştirir.

### **Bağlamdan hareketle kelime öğretimi**

Bağlam; bir kelimenin cümle, paragraf ya da metin içindeki yerini belirleyen; ondan önce veya sonra gelerek kelime ve cümlelerin anlamını, değerini belirleyen bütünüdür. Öğretilecek kelimeler metin içindeki bağlamdan hareketle anlaşılır (Ediger, 2002). Okunan ya da dinlenen metin içerisinde bilinmeyen kelimeler, anlam akışından ve bağlamdan hareketle tahmin edilir. Farklı bağlamlar içerisinde kelimenin anlamı ile ilgili bir düşünce geliştirilebilir (Göçer, 2010). Kelimenin anlamına bağlam içinden ulaşılır. Sadece bağlam anlama ulaşmaya yetmiyorsa öğretmen ipuçları verebilir (Arı, 2006)

### **Dil bilgisi çalışmaları ile kelime öğretimi**

Bu yönteme yapısal analiz de denir (Göçer, 2010). Aynı kökten türeyen farklı kelimeler karşılaştırılarak gelen eklerden hareketle kelimelerin kazandığı anlam öğrenilir. Bunun yanında verilen bir kelimenin kökünün farklı yapım ekleriyle türetilmesi çalışmaları da yapılabilir.

### **Çağrışım yoluyla kelime öğretimi**

Çağrışım yoluyla kelime öğretiminde bir kelimenin çağrıştırdığı diğer kelimeler ortaya çıkarılır (Çiftçi, 2009). Anlam çağrışımına bağlı olarak aynı kategorideki kelimeler öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Ayrıca sese bağlı benzerliklerden yararlanarak ses temelli çağrışım çalışmaları ile kelime öğretimi yapılabilir.

### **Dinleme ile kelime öğretimi**

Televizyon, bilgisayar gibi iletişim araçları kullanılarak öğrencilere yeni kelimeler öğretilir (Uğur, 2014). Hedef kelimelerin yer aldığı metinler dinletilerek kelimenin anlamı ve sesletimi öğretilir.

### **Yazılı anlatımda kullanma ile kelime öğretimi**

Bir kelimenin anlamını bilmek kelimeyi yazılı anlatım çalışmalarında kullanmak için yeterli olmamaktadır. Edilgen kelime hazinesini etkin hale getirmek için yeni öğrenilen kelimelerin cümle, paragraf ve metinlerde kullanımına yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Üretici dil hazinesinin gelişimini destekleyen bu yöntemde öğrencilere yeni öğretilecek kelime ve kavramları da kullanacakları serbest yazı çalışması yaptırılır (Uğur, 2014). Bu metin çalışmaları anı, deneme, makale, hikâye, masal gibi değişik türlerde olabilir.

### **Sözlü anlatımda kullanma ile kelime öğretimi**

Anlamı öğrenilmiş kelimelerin sözlü anlatımda kullanımına yönelik çalışmalar yapılması gerekebilir. Konuşmalarında kullanmak üzere öğrencilere yeni öğretilen kelime ve kavramlar verilerek konuşma yapmaları istenir. Konuşmada hikâye, masal, fıkra anlatılabilir; ikna ya da açıklamaya yönelik sunum da yapılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin sözlü iletişimlerini geliştirecek etkinlikler yapılmalıdır (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018).

### **Kelime haritası ile kelime öğretimi**

Kelime haritaları, bir kelimeye ait çeşitli özellikleri şemalaştırıp gösterir. Öğrenciler açısından öğrenilmesi zor olan kelimelerin bu yöntemle öğretilmesi daha işlevseldir. Bir kelimenin benzerliklerinin ile farklılıklarının bilinmesi ve örneklerinin verilmesi kelimenin hatırlanmasını kolaylaştırır (Uğur, 2014).

### **Kavram haritası tekniği**

Özellik doğru ve tam kavram öğrenimi için kavram haritalarından yararlanır. Kavram haritaları, bir kavramın ne olduğunu ve çeşitli özelliklerini organize edip şemalaştırır ve bir arada gösterir. Kavramın kategorisi, benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkili olduğu diğer kavramlar bu haritada gösterilir. Kavramlar arası ilişkiler görselleştirilir (Uluçay, 2016). Bu yöntem, kavramın akılda kalmasını sağlar ve öğrencilerin kavramı doğru bir şekilde kullanmasını sağlar.

### **Venn şeması ile kelime öğretimi**

Venn şeması, görsele dayalı bir kelime öğretim yöntemidir. Karşılaştırmaya dayalı metinlerde etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu yöntemde iki yan yana dairesel şekil içinde birbirinden farklı kelimeler karşılaştırılır. Dairesel şekillerin kesiştiği bölümde birbirine benzeyen kelimeler verilir (Akyol, 2008).

### **Anlatım bozukluklarını tespit etme ve inceleme**

Kelimelerin tam bilinmesi ve doğru kullanımı için anlam hatalarının olduğu anlatım bozuklukları örnekleri incelenebilir (Şimşek ve Demirel, 2020). Anlamca birbiriyle karıştırılan sözcüklere, yanlış anlamda kullanılan sözcüklere, gereksiz sözcük kullanımına, anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımına, atasözü ve deyimlerin yanlış anlamda kullanımına yönelik örnekler birlikte değerlendirilir. Kelimelere dair yapılan hatalar belirlenir ve doğru kullanımının nasıl olması gerektiği üzerine tartışılır. Böylece kelimelerin doğru kullanımı öğrenilir.

## **Dramatizasyon yöntemi**

Drama yönteminde kavramların öğretimi canlandırma yoluyla gerçekleştirilir. Öğretimi hedeflenen kavram ya da kelimelerin canlandırılması veya oyun içinde diyaloglar içinde kullanılması öğrencinin zihninde somutlaşmasını sağlar (Uğur, 2014). Bu durum doğal bir bağlamda kelimelerin kalıcı öğrenilmesini ve etkili kullanılmasını destekler.

## **Anlam analizi tekniği**

Anlam analizi tekniğinde, öğretilecek kelimelerin çeşitli özelliklerinin bir tablo üzerinde karşılaştırılması sağlanır. Bu teknikte öncelikle öğretilecek kelimelerin listesi yapılır. Oluşturulan çizelgenin üst bölümüne öğretilecek kelimeler yazılır. Çizelgenin yatay sütunlarına üstte verilen kelimelerin özellikleri verilir. Kelimelerin bulunan özellikleri çizelgede denk gelen yere eksi veya artı işaretiyle kodlanır (Uğur, 2014). Böylece hedef sözcükler ve bunların özellikleri bir bütün hâlinde sunulur.

## **Beyin fırtınası tekniği**

Tahtaya kelime ya da kelime grubu yazılır. Öğrencilerden kelime ya da kelime grubuna ilişkin akıllarına gelen kelimeleri söylemeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri kelimeler tahtaya yazılır. Ortaya konan kelimeler değerlendirilerek gruplandırılır ve kelimeler arası ilişkiler belirlenir. Beyin fırtınası tekniğinde ilişkili yeni kelimeler öğrenilir (Akyol, 2008).

## **Kelime ilgili resim yapma**

Temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin resmini yapması kalıcılık için etkili bir yöntemdir. Kelimelerin resmedilmesi küçük yaşlardaki öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmekte önemli rol oynar (Uçar, 2012).

## **Görsellerle kelime öğretimi**

Öğretilecek kelimenin görseli gösterilerek somutlaştırma yoluyla öğretim yapılır (Göğüş, 1978). Görsel-kelime eşleşmesi, yani kavramın göstergesi ile zihindeki görsel karşılığının birleşimi akılda kalıcılığı artıran bir yöntemdir. Görselin altına varlığın adı da yazılarak kelimenin yazımı da öğretilir.

## **Gruplandırma yöntemi**

Gruplandırma yöntemi, kelimeler arasındaki bağın öğrencilere kavratılmasına yöneliktir (Yıldırım, 2006). Aynı kavram alanına giren sözcükler sınıflandırılır. Karışık olarak verilen kelimeler tür, anlam veya işlev özelliklerine göre önceden belirlenmiş başlıklar altına yazılır (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Böylece kelimeler arası ilişkinin kurulması kolaylaşır. Bu yöntem, konuşma ve yazma çalışmalarında konuya uygun kelime kullanımını destekler.

## **Soru-cevap yöntemi**

Bu yöntemde öğretmen, öğretimini hedeflediği kelimelerin anlamlarını oluşturacak şekilde sorularını hazırlar (Karadağ, 2021). Sorular öğrencilere sorulur ve öğrenciler sorular üzerine düşünmeye yönlendirilir. Aşama aşama sorulan sorularla kelimenin anlamı öğrencilerin zihninde oluşturulur.

## Montessori yöntemi

Montessori yöntemi sınıf içinde bulunan ya da sınıfa getirilebilen araç gereçlerle yapılabilen çağdaş bir öğretim yöntemidir. Montessori, genel bir öğrenme yöntemi olmasının yanında kelime öğretiminde de oldukça etkilidir (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Nesnelerin üzerinde yazılışı verilerek nesne ve sözcük ilişkisinin kurulması sağlanır. Örneğin çocuklar sınıftaki dolabın üzerindeki dolap yazısını görürler ve yaparak-yaşayarak sözcüğün neyi ifade ettiğini bilirler. Böylece çocuklar kendi kendilerine ve arkadaşları ile birlikte öğrenebilirler (Kuşçu, Bozdaş ve Doğru, 2014). Bu kelime öğretim yönteminin küçük yaşlardaki çocuklarda kullanılması daha uygun ve işlevseldir.

## Birleştirilmiş/karma yöntem

Birden fazla yöntem ve tekniğin aynı anda ya da ardışık olarak kullanıldığı geniş kapsamlı bir yöntemdir (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Kelime öğretimi sürecinde yöntem ve teknikler tamamlayıcı destekleyici ve işlevsel bir şekilde kullanılır (İnce, 2006). Öğretilecek kelimelerin yapısı, öğrenci grubun bilişsel düzeyi ve dil gelişimlerine uygun olarak bazı yöntem ve tekniklerle birlikte uygulanır.

## Şarkılarla kelime öğretimi

Şarkı ve müziğin uyandırdığı güzellik ve etkileycilikten yararlanan, öğrencilerin duyularına ve duygularına seslenen bir yöntemdir. Kelime öğretiminde şarkılardan yararlanılabilir (Özbay ve Melanhoğlu, 2008). Bir şarkıyı dinlemek ve söylemek bağlam içerisinde yeni kelime edindirmenin yanında kelimenin etkin kullanımını destekleyecektir. Özellikle küçük yaş gruplarında kullanılması onların dil gelişimine katkıda bulunacaktır.

## Şiirlerle kelime öğretimi

Kelime öğretimi için şiirin ölçülü ve sanatlı yapısından yararlanılabilir (Özbay ve Melanhoğlu, 2008). Uyum, ölçü, anlam ve söz sanatları içeren şiirler; kelimelerin farklı kullanımlarını ve farklı cümlelerde kazandıkları anlamları görmek açısından önemlidir. Öğrenciler şiirlerdeki kelimelerle karşılaştırılarak onlara kelimelerin anlam ve kullanımları öğretilmeye çalışılır. Ayrıca şiirler kelime sesletimi için konuşma ve diksiyon eğitimlerinde sıklıkla kullanılır.

## Bilmeceler ile kelime öğretimi

Farklı sözcük kullanımı, ilgi çekici benzetme ile imgeler, hayal gücü ile düşünceyi harekete geçirmesi dolayısıyla bilmeceler; öğrencilerin kelime hazinesi gelişimi açısından zengin bir kaynaktır (Balta, 2013). Bilmecelerin bu yapısı kelimeleri tam olarak öğretmenin yanında kelimelerin doğru sesletiminin öğretimi için de kullanılabilir. Kelimelerin oyunlaştırılarak eğlenceli bir şekilde öğretilmesine yarayan bilmecelerle sınıfta bir yarışma ortamı oluşur (Uğur, 2014).

## Tekerlemeler ile kelime öğretimi

Tekerlemeler, çocukların edebiyat dünyalarını oluşturur (Göçer, 2010). Bunlar aynı sözcüğün tekrarı ve birbirine yakın sözcükleri içeren yapılardır. Tekerlemelerde hızlı ve doğru telaffuz esas olduğundan tekerlemeler, konuşma ve diksiyon eğitimlerinde sıklıkla kullanılır. Kelime sesletiminin geliştirilmesi için tekerlemelerden yararlanılabilir.

## Tartışma ve sonuç

Kelimeler bir dilin anlamlı veya görevli birimleridir. Bu kelimeler dilin temel kodlarıdır. Bu kod birimler uygun yapı ilişkileri içerisinde bir araya gelerek cümle, paragraf ve metni oluşturur. Böylece sözlü ve yazılı iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Bir dilin temel kelimelerinin öğrenilmesi günlük yaşamın sürdürülmesi için gereklidir. Bunun yanında okul yaşamındaki tüm dersler bu kelimelerle öğrencilere aktarılır. Bundan dolayı kelimelerin öğretimi oldukça önemlidir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde otuz yedi kelime öğretimi yöntem ve tekniği olduğu belirlenmiştir. Bu kelime öğretimi yöntem ve teknikleri sınıf içi bireysel ve grupla yapılabileceği gibi sınıf dışı bireysel ve grupla da uygulanabilir. Bununla birlikte geleneksel kelime oyunlarının yanında dijital kelime oyunları ile kelime öğretimi yapılabileceği görülmüştür.

Birbirinden farklı kelime öğretimi yöntem ve teknikleri mevcuttur. Kelime öğretimi için tek bir doğru yöntem ve teknik yoktur. Her yöntem; duruma, gruba, zamana ve kelime yapısına göre tercih edilebilir. Tüm kelimeleri doğrudan öğretim yöntemine göre öğretmeye çalışmak zaman alıcı, zor ve sıkıcı olabilmektedir. Bunun için farklı yöntem ve tekniklerin verdiği fırsatlardan yararlanarak öğretiminin yapılması öğrenci kelime hazinesini geliştirecektir. Öğretmenlerin kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini bilmesi ve bunları etkili kullanması gerekir. Uğur (2014), öğretmenlerin özellikle program ve kitaplarda geçen kelime öğretimi yöntemlerini daha çok tercih ettiğini, alanyazındaki bazı yöntemleri ise kullanmadıklarını belirlemiştir. Şimşek ve Demirel (2020) Türkçe ders kitaplarında ortalama on beş farklı kelime öğretimi yöntemi kullanıldığını; anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit edip tahminde bulunma, tahminlerini sözlükten kontrol edip anlamını öğrenme ve dil bilgisi çalışmalarının sıklıkla kullanıldığını bulgulamışlardır. Yine bu araştırmada ders kitaplarında bulmaca oluşturma, çağrışım yoluyla kelime öğretimi, kelime haritası ile kelime öğretimi gibi yöntemlerin hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Dilidüzgün (2014) de araştırmasında Türkçe ders kitaplarında sıklıkla eşleştirme ve sözlük çalışmalarına yer verildiğini ancak diğer kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular dikkate alındığında öğretmenlerin kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin tamamından yararlanmadıkları ve ders kitaplarının da benzer şekilde yeteri kadar farklı kelime öğretimi yöntem ve tekniğini içermediği söylenebilir.

Kelime öğretimi yöntemlerinden hangisini kullanılacağı öğretim yapılacak grubun bilişsel gelişimine göre değişmektedir. Söz gelimi okul öncesi gruplarda görsellerden yararlanarak kelime öğretimi oldukça etkili olabilmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyi öğrencilerde bulmacalar öğrencilerin dil gelişimi için tercih edilebilir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere ise bağlamdan kelimenin anlamına ulaşabilmek öğretilmelidir. Bazı yöntemler öğrencilerin öğrenim hayatına başlamasıyla kazandırılmalıdır. Bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi için sözlük kullanımı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere öğretilmeli ve öğrencilerin yaşamı boyunca kelime öğrenme rehberinin sözlükler olduğu kavratılmalıdır. Öğrenciler, dil becerileri geliştikçe bağlamdan kelimenin anlamına ulaşabilme becerisine sahip olmalıdır.

Oyunlarla kelime öğretimi yöntem ve teknikleri öğrencilerin hoş vakit geçirmesini sağlayarak onların ders motivasyonunu artırmakta ve öğrencilerin yeni kelimeler edinmesini, kullanmasını sağlamaktadır. Öğrencilerle harflerden kelime oluşturma, basamak oluşturma, tabu oyunu, adam asmaca ve isim/şehir/... oyunları oynanmalıdır. Çünkü öğrenciler eğlenirken öğrenmeyi tercih etmektedir. Nitekim Demirci ve Baş (2016) araştırmalarında kelime öğrenme stratejilerinin oyunlaştırma teknikleriyle desteklenmesinin kelime öğrenmenin kalıcı olmasını ve bu kelimelerin yazılı çalışmalara aktarımını sağladığını tespit etmiştir. Göçer (2010) de öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek



amacıyla oyunlaştırma çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yeni nesil öğrenci kuşağının dijital aygıtlar üzerinde öğrenme faaliyetlerine katıldığı dikkate alındığında öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek için dijital kelime oyunları kullanılabilir.

Kelime öğretimi; kelimenin anlamını bilmenin ötesinde kelimeyi konuşmada doğru ve yerinde ifade etmeyi, yazıda bağlama uygun kullanmayı gerektirir. Bunun için öğretmenler; kelimenin anlamını bir kez vermekle öğretimin tam olarak gerçekleşmeyeceğinin farkında olmalı, edilgen kelime hazinesinin etkin kullanımına yönelik çalışmalar yapmalıdır. Nitekim Dilidüzgün (2014) araştırmasında öğrencilerin kelime bilgilerinde derinlik boyutunun ve edilgen kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu belirlemiştir.

Kelime öğretimi tema ve metne yönelik tasarlanmalıdır. İşlenen temada yer alan metinde geçen ya da metinle ilişkili kelimelerin öğretilmesine yönelik çalışmaların yapılması kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştıracaktır. Böylece öğrenilen kelimelerin sözlü ve yazılı anlatımda kullanımını sağlayacaktır. Aksi takdirde öğretimi yapılan kelimeler belli bir süre sonra unutulabilir ya da edilgen dil hazinesinde olup etkin dil hazinesinde yer edinemeyebilir. Dilidüzgün (2014), Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin, öğrencinin düzey ve ilgisine uygun olması ve anlamı bilinmeyen kelimelerin diğer metinlerde de geçmesine özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kelime öğretimi sürecinde hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağına önemli olması kadar sınıf düzeylerine göre hangi kelimelerin öğretileceği de alanyazında tartışma konusudur. Bu konuda öncelikle kelimelerin günlük dilde kullanım sıklığı ile yaygınlığının belirlenmesi ve buna dayanarak hedef sözcüklerin sınıf düzeylerine göre öğretiminin yapılandırılması gerekir. Bunun yanında etkili bir kelime öğretimi için hedef kelimeler sistemli ve amaçlı bir şekilde öğrenci, metin ve kelimelerin rolünü dikkate alan bir yaklaşımla seçilebilir (Tağa, 2016). Sınıf düzeylerine göre hedef kelime öğretimi öğrencilerin kelime öğrenme ve kelimeyi kullanma yeterliklerini artıracaktır.

## Öneriler

Araştırmadan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur: Kelime öğretimi yöntem ve tekniklerin hepsi öğretmen adaylarına ve öğretmenlere tanıtılabilir. Kelime öğretilmesine yönelik çalışmalarda yöntem ve teknik çeşitliliği sağlanabilir. Sınıf düzeyine göre öğretim dönemi boyunca her tema ve metinde öğretilen hedef kelimelere göre bulmaca çözme tekniğine uygun olarak bulmaca kitapçığı oluşturulabilir. Bu bulmaca kitapçığı öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek üzere onlara verilebilir. Kelime öğretilmesine yönelik farklı yöntem ve tekniklere uygun olarak etkinlikler geliştirilebilir. Bu etkinlikler Eğitim Bilişim Ağı'na konarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulabilir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde kelime oyunları tekniği daha çok kullanılabilir. Kelime öğretimi hedefleyen dijital kelime oyunları tasarlanabilir. Kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin sınıf düzeylerine göre kullanımının etkililiği araştırılabilir.

## Kaynakça

- Akar, S. (2020). *Kelime öğretiminde kısa öykülerin kullanılması: Geleneksel ve dijital yöntemler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, E. (2018). *5. sınıf öğrencilerinin hedef söz varlığı ve Türkçe sözlüğü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Argıt, G. (2019). *Oyunlarla kelime öğretimi: 4. ve 7. sınıflarla karşılaştırmalı bir çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arı, G. (2006). *Kelime öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi içinde* (s. 311-333). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3 (2nd ed.)*. Jessup, MD: ED Pubs.
- Aygün, M. (1999). Yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Dil dergisi*, 0 (78).
- Bağatur, S. (2019). *Üniversite düzeyinde kelime öğretiminde teknoloji kullanımı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balta, E. E. (2013). *Bilmecelerin dil-düşünme bağlamında eğitimdeki yeri ve önemi*. *Turkish Studies*, 8 (1), 891-899.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 27-61.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 0(92).
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. A. Kocaman (Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*, 1 (1).
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Z. (2002). *İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıfta ana diline ait sözcüklerin öğrenilmesi ve kavranılmasına ilişkin bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çiçek, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerin anlatsal metin yazma becerilerinde eşdizimsel örüntüleme görünüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, S. (2009). Kelime çağrışımlarının cinsiyet değişkenine gösterdiği temel nitelikler üzerine bir deneme. *Turkish Studies*, 4(3), 633-654
- Çolak, H. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin hedef söz varlığı ve Türkçe sözlüğü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirci, S. ve Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi* 45(210) 215-235.
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The efficiency of secondary school turkish students in using cohesive devices. *13. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu: Basit Üslup*, 1169-1182.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-258. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.771>

- Ediger, M. (2002). Vocabulary development and the curriculum. *ERIC*, ED473483. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/c/c/c7.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/c/c/c7.pdf).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to desing and evaluate research in education*. New York: McGaw-Hill Companies.
- Genç M., Genç T. ve Yüzüak A. V. (2012). *Kavram yanılığlarının oyunlarla tespiti: tabu oyunu*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 581-591.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 1007-1036. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Greene, B. E. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary graders. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-474.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hart, B. ve Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education Review*, 17(1), 110-118.
- Hertman, A. E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- İzğören, M. K. (2003). *Oyunlarla dil öğretimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi. (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi (öğretmen el kitabı)*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karaman, G. ve Aytar A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Karatay, H (2004). *İlköğretim II. Kademe Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(26), 347-355.
- Koca, B. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin hedef söz varlığı ve Türkçe sözlüğü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kocaman, O. (2015). *Bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenimine ve kelime öğrenme stratejilerine etkileri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2017). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurtoğlu, U. (2021). *Web 2.0 araçları yoluyla kelime öğretimi: Kahoot! ve Quizlet karşılaştırması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne .

- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Dölek O. (2018). *Kelime Öğretimi*. İlkokuma Yazma ve Türkçe Öğretimi içinde 273-326 (Ed. Bilginer Onan ve Mustafa Onur Kan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). *Kelime hazinesi çalışmalarını açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 293-307.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. ve Doğru, S. Y. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. ve Melanhoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Özsoy, S. (2012). Dil ve Dilbilim. S. Özsoy, Z. Erk Emeksiz (Der.), Genel Dilbilim I (2-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Atatürk Üniversitesi Dil Dergisi*, 122, 84-94.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Robbins, C. ve Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Sağlık, E. (2017). *Oyunlaştırılmış oyun temelli kelime öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve motivasyona olan etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selver, Akar, S. (2020). *Kelime öğretiminde kısa öykülerin kullanılması: Geleneksel ve dijital yöntemler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11, 317-330.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 45(210), 163-177
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okullarına başlayan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkçe Sözlük (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Verhoeven, L. ve Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 735-751.
- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretimi teknikleri üzerine bir inceleme*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

**17- Hayru'l-Buldan (Oş) Risalesi (çeviri yazı, ses bilgisi, şekil bilgisi)****Recep YÜRÜMEZ<sup>1</sup>****Ünal ALDEMİR<sup>2</sup>**

**APA:** Yürümez, R. & Aldemir, Ü. (2022). Hayru'l-Buldan (Oş) Risalesi (çeviri yazı, ses bilgisi, şekil bilgisi). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 300-321. DOI: 10.29000/rumelide.1073919.

**Öz**

Türk İslam edebiyatında, geniş yazım alanı ve pek çok örneğiyle karşımıza çıkan fazilet-nâmeler genel olarak şehirlerin faziletlerini anlatan eserlerdir. Bu eserler, İslam medeniyeti için önemli olan şehirlerle ilgili menkıbeleri barındırmaktadır. Bu tür eserlerin Çağatayca yazılmış örneklerinden olan *Hayru'l-Buldan Risalesi (Oş Risalesi)* de Kırgızistan'ın güneybatısında bulunan ve günümüzde ülkenin ikinci büyük şehri olan Oş şehrinin faziletlerini anlatmaktadır. Oş şehri kadim bir medeniyet merkezi olmasının yanı sıra Doğu Türkistan ile Batı Türkistan arasında geçiş noktası olması ve Fergana Vadisi'nin doğuda başlangıç noktası olması hasebiyle coğrafi olarak da önemlidir. Çağatayca dönemine ait bir eser olan *Hayru'l-Buldan Risalesi (Oş Risalesi)* 26 varaktır ve her sayfada 6 satır bulunmaktadır. Eser, 12.5x7.5 cm çapındadır. Eserin yazarı Molla Ömer (Omar) Uzak'tır ancak ne zaman yazıldığı ile ilgili metinde herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Söz konusu çalışmamızda eserin çeviri yazısı yapılmış ve eser, ses ve şekil yönüyle incelenmiştir. Bu yolla eserdeki dil hususiyetleri ortaya konmaya çalışılmış Türk lehçelerine de ışık tutacak bazı dil özellikleri üzerinde de özellikle durulmuştur. Metin içerik olarak incelendiğinde ise Oş'un dini açıdan önemini vurgulamak için birçok peygamberden nakillere yer verildiği hatta Hz. Peygamber'den hadis olarak da şehir ile ilgili nakillerde bulunduğu görülmektedir. Bu çalışma ile el yazması, öncelikle Çağatayca üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar olmak üzere Türk dili ve tarihi üzerine çalışmalar yapan/yapacak tüm araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Hayru'l- Buldan (Oş Risalesi), Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi, Çağatayca, Oş

**Hayru'l-Buldan (Osh) Tractate (translation writing, phonetics, morphology)****Abstract**

Fazilet-nâmes, which appear in Turkish-Islamic literature with their wide writing area and many examples, are generally works that describe the virtues of cities. These works contain legends about cities that are important for Islamic civilization. Hayru'l-Buldan Tractate (Osh Tractate), which is one of the examples of such works written in Chagatai, also describes the virtues of the city of Osh, which is located in the southwest of Kyrgyzstan and is the second largest city in the country today. In addition to being an ancient civilization center, Osh is also geographically important because it is a transition point between East Turkestan and West Turkistan and the Fergana Valley is the starting point in the east. Hayru'l-Buldan (Osh) Tractate, which is a work belonging to the Chagatai period, has 26 sheets and 6 lines on each page. The work is 12.5x7.5 cm in diameter. The author of the work

<sup>1</sup> Dr. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (Bişkek, Kırgızistan), recep.yurumez@manas.edu.kg, ORCID ID: 0000-0002-8818-7695 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.12.2021- kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073919]

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Rize, Türkiye), unal.aldemir@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2660-4414

is Molla Omer (Omar) Uzak, however, there is no information in the text about when it was written. In our study, the translation of the work was made and the work was examined in terms of sound and form. Thus the language features in the work have been tried to be revealed, and some language features that will shed light on the Turkish dialects have been especially emphasized. When the text is examined in terms of content, it is clear that there are narrations from many prophets in order to emphasize the religious importance of Osh, and even there are narrations about the city as hadiths from the Prophet Muhammad. With this study, the manuscript has been presented to the benefit of all researchers who work/will work on Turkish language and history, primarily those who work on Chagatai.

**Keywords:** Hayru'l- Buldan (Osh Tractate), Phonology, Morphology, Chagatai, Osh

## 1. Giriş

Türk İslam edebî geleneğinde şehirler hakkındaki menkıbelerin anlatıldığı pek çok eser mevcuttur ve bunlardan birisi de şehirlerin faziletlerinin anlatıldığı fazilet-nâmelerdir. Fazilet-nâmeler öbürleri kadar tanınmamakla birlikte yazım alanı oldukça geniş bir türdür. Özellikle Mekke, Medine, Kudüs, Şam gibi İslam beldeleri hakkında yazılmış olan birçok fazilet-nâme bulunmaktadır (Yılmaz, 2017: 367-369). Bu çalışmada, bu türlere örnek teşkil eden ve konu olarak Oş'un faziletlerini işleyen Hayru'l-Buldan adlı risalenin, çeviri yazısı verilmiş ve eser, ses bilgisi ve şekil bilgisi bakımından incelenmiştir.

Çalışmaya kaynaklık eden el yazması, 12.5x7.5 cm ölçülerinde, arka ve ön kapağındaki cilt üzerinde salbek bulunan, şirazesı deri ve 3 cm, her sayfasında 6 satır yazılı kısım olan bir eserdir. Yazmanın baş kısmı eksik olmakla birlikte eksik kısmın, mevcutlardan anlaşıldığı kadarıyla söz konusu fazilet-nâmeden başka konuları, (ilmihal konuları) ele aldığı anlaşılmaktadır. Yazma, Molla Ömer Uzak tarafından kaleme alınmıştır; ancak yazmanın üzerinde herhangi bir tarih bilgisine rastlanmamıştır. İmam Nazar Oğlu Molla Umar Uzak'ın Oş'a bağlı Taşlak adlı yerde yaşadığı ve 1904'te Taşkent'te çıkarılmakta olan *Türkistan Vilayetinin Gaziti* adlı yayında Çarın Japonya'yı yenmesi için bir münacaat yayınladığı bilinmektedir (URL1). Hayru'l-Buldan adlı eserin farklı bir taş basma nüshasıyla ilgili *Şehirlerin Faziletiyle İlgili Uydurma Hadisler ve "Hayru'l-Buldan" Risalesi* adıyla Hakkı Ünal çalışma yapmıştır. Ancak bu çalışmada eser, çeviri yazı, ses bilgisi, şekil bilgisi açılarından incelenmiş değildir. Ünal'a göre, risalenin yazarı ilmi seviyesi düşük, kendi beldesini yüceltmek için halk arasındaki menkıbeleri toplamış bir kimsedir. Çünkü eserde hadis olarak verilmiş olan bilgiler uydurma hadis kitaplarında dahi bulunmamaktadır (Ünal, 2000: 81).

El yazması eserin faziletlerini anlattığı şehir günümüzde Tanrı dağlarına göçen Kırgızların çoğunlukla yaşadıkları (Çelik, 2020: 471) Oş şehridir. Kırgızistan'ın güneybatısında yer almakta olan Oş, ülkenin Bişkek'ten sonraki en büyük şehridir ve aynı zamanda Oş Bölgesinin de yönetim merkezidir. Şehrin tarihi, yazılı kaynaklarda bin yıl öncesine gitmekle birlikte yapılan arkeolojik kazılarla bu tarih 3.000 yıl öncesine kadar götürülebilmektedir (Buyar, 2019: 14). Şehrin günümüzdeki nüfusu 322.000 iken bölgenin nüfusu 391.000'dir (URL2). Tacikistan, Çin, Özbekistan ile komşuluğu bulunan Oş'un hemen doğusunda Kaşgar bulunmaktadır ve şehir Batı Türkistan ile Doğu Türkistan arasındaki geçiş noktasında yer almakla beraber Fergana Vadisi'nin doğudaki başlangıç noktasıdır. Türk İslam tarihi ve medeniyetinde önemli bir yere sahip olan bu vadi buradan itibaren batıya doğru Maverünnehir'e kadar uzanmaktadır. Bu yönüyle de şehir önemli bir konuma sahiptir. Oş tarihî çağlardan beri ipekli kumaş dokumacılığı ile ünlü iken (URL3) günümüzde daha ziyade tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlamaktadır.

Bölgenin kadim şehirlerinden olan Oş'un adıyla ve kuruluşuyla ilgili pek çok rivayet bulunmaktadır. Bu rivayetler genellikle Hz. Süleyman'a dayandırılan, uzanan rivayetlerdir. Şehrin eteklerinde durulduğu dağın Süleyman Dağı adıyla anılması bunun bir göstergesidir. Rivayetlere göre Hz. Süleyman ordusuyla birlikte Süleyman Dağı'nın eteklerine gelince ordunun önünde giden öküzlerini durdurmak için Sart nidasıyla "Hooş" demiş ve öküzler durmuştur. Daha sonra burada kurulan şehre de Ho-oş sözünden türeme Oş denmiştir (Cumagulov, 2001: 3). Benzer bir efsanede ise Hz. Ademin'in öküzlerine "Uş" demesi üzerine, o beldenin adı da "Uş" olmuş ve zamanla bu Oş'a dönüşmüştür (Brudniy ve Eşmambet, 2017: 378). Manas Destanı'nda ise Oş'a dair şöyle bir rivayet vardır: Manas'ın babası Cakıp, Manas'ı hayata hazırlaması için Oşpur adlı çobanın yanına vermiş ve Manas 5-6 yıl onun yanında kalmıştır. Manas han olunca da Oşpur'a hürmetinden dolayı o civara şehir kurdurmuş ve Oşpur'u da o şehre yönetici olarak atamıştır. Bunun üzerine şehrin adı da Oşpur olarak kalmış ve bu isim zaman içerisinde Oş'a dönüşmüştür (Rısbayev, vd. 2016: 263-264).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. (Yıldırım ve Şimsək, 2008: 188) Bu bağlamda; incelenen doküman öncelikle çeviri yazıyla Latin harflerine aktarılmış; ardından, elde edilen verilere dayalı olarak metnin dil özelliklerinin analiz ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

## 2. Çeviri yazı

54b

(1) bismi'l-lāhi'r-raḥmāni'r-raḥīm

(2) bu risāle ḥayru'l-buldān kim ya'ni O- (3) -ş şehri ni fazīleti turur andağ rivā-(4)-yet kılurlar kim bul ḥadīşni 'İmrān ib(ni)

55a

(1) Ḥuşayn, Peygamber şalla'l-lāhu 'aleyhi ve sellemdin (2) ḳale'n-nebī 'aleyhi's-selām innā'llahe maşriḳ beldeten (3) ta'alā Oş ve hüve ḥayru'l-buleydeten vallāhü faşale (4) 'alā sāyiruhā ve ehl-i Oş 'alā sāyiri'l-ümem ve yaḥşur-(5)-üne me'a's-şühedā'l-Bedri ve yaḥşuru's-şühedā'i-l-e- (6)-nbiyā'i ḥadīşniḡ ma'nisi ol kim ḥazret-i

55b

(1) peygamber şallallāhü 'aleyhi ve sellem 'ināyet kılıp aydılar (2) kim maşriḳ şehride bir şehir bardur atını (3) ḥayru'l-buldān dirler ve şehir-i Oş hem dirler (4) köp yaḥşı şehrdür ve köp fazīletlik érür (5) ḳıyāmet küni āmennā ve şaddaḳnā bolğandı ḥalāyık- (6) -lar maḥşür bolurlar ve oşalı kün bu Oş ḥalkı

56a

(1) şehidler birlen şehidü'l-Bedr peygamber birlen ḥaşr (2) bolurlar ḥazret-i Ebū Hüreyre Ḥazreti Muḥammed Mustafa (3) şallallāhu 'aleyhi vesellemdin eşitipdirler kim yer- (4) -yüzide bir cemā'a ādamlar peydā bolur Nūḥ (5) 'aleyhi's-selāmni neslidin köñülleri ḳatḡunı (6) raḥm ümmetlerimni arasıda alardın köp fesād-



56b

(1) -lar kilür ve ba' zı şehrlerni tārāc kılıp dīn- (2) -ni gāret kılgaylar ve köp şehrlerni buzğay-(3) -lar Hūdāy ta' ālā bu Oş şehrinin ol cemā' at-ı (4) bedni şerridin saklağay anıñ için bu şehir-(5) -ini belde-i ma' şüm dirler ve tağı Hūzeyfe-i Yemānī (6) digen büzrük müştēhidü'l-kirām rivāyet

57a

(1) kılırlar kim hāzretī peygamber 'aleyhi's-selāmdın kim (2) su'āl kıldım yā Rasū'l-allāh bizge Oşnı (3) fażiletidin ve a' māl ü ef' ālleridin (4) beyānı kılıñ dēdim ērse hāzret-i rasūl (5) 'aleyhi's-selām yana ' ināyet kılıp aydılar kim (6) Oş ehlini fażiletleri köpdür bir yağşı

57b

(1) fażilet bul turur kim bir cemā' a hālk bar (2) érmişler alarnıñ atını kaçtun dir érmiş- (3) -ler alarnı dīni bī-gāne érmiş Oş hālkı olar (4) birle köp gāzāt kılır érmiş ve tağı müştēhid- (5) -ler andağ rivāyet kılırlar kim her kimerse Oş-(6)-ğa barsa yā bir kice yā bir kün tursa ol kişi günāh-

58a

(1) dīn andağ bolğay ve Oş ehlinin (2) bolğay kıyāmet küni hem Oş ehli birlen (3) mağşūr bolurlar ve tağı rivāyet kılırlar kim (4) her kişiniñ vaqtı yetip Oş şehride (5) kaçā kılsa şevābı yüzidin andağ bolğay ki (6) özge yerniñ şehīdleri birle berāber bolğay

58b

(1) şevāblar yüzidin andağ bolğay kim a' māl kā- (2) -tipleri bitmekdin ' āçiz kilgeyler ve tağı (3) her kim olar birle namāz oğusa cemā' at bolusa (4) kıyāmet küni Oş yeridin baş köter- (5) -geyler ve hāzretī Emīrū'l-Mü'minīn ' Ömer rażıya'l-lāhü ' anhü (6) aydılar kim hāzret-i peygamber şa'l-lallāhü ' aleyhi ve sellem-

59a

(1) -dīn andağ rivāyet kılırlar kim peygamber şa'll-a (2) llāhü ' aleyhi ve sellem aydılar kim men birāderim Cebra' il (3) ' aleyhi's-selāmdın su'āl kıldım kim kıyāmet-(4)-de Oş ehli kim birle haşr bolur Cebra' il ' aleyhi's-selām (5) aydılar kim sizniñ birle haşr bolurlar ve (6) Emīrū'l- Mü'minīn şāh-ı merdān murtażā ' Alī aydılar

59b

(1) aydılar kim men andağ eşittim hāzret-i rasūl (2) ' aleyhi's-selāmdın kim tañla kıyāmet küni (3) Oş ehli barçaları közleridin yüzler (4) mişl-i āftāb-ı tābān yüzlük ... Burāk-suvā-(5) -re çoğaylar alarnı hādimleri nūrdın kılıçlar (6) qollarıña alıp tekbir ü tehlil ayıtıp feriştelər

60a

(1) şaf şaf tutup ilgerü keyin behişt-(2)-ğa alıp kirgeyler ve hāzretī H'āce ' Ukkāşe (3) rażıya'l-lāhü ' anh şāhābe-yi kirām érdiler bu söz-(4)-lerni eşitip bu kelimātnı aydılar kim (5) *tabūni lekūm yā ma' şera'l-' acem* ya' ni Oş şehri barça (6) şehirlerni yağşısı turur ve her kim Oşda bir zamān

60b

(1) dem alsa veya bir demi su eşse veya bir loğma ta' āmı (2) yese gūr ' azābıdın cān açığıdın ve (3) Mūnker Nekirniñ su'ālidin emīn bolup (4) sırať köfrikidin āsān ötkeyler (5) ve yana hāzret-i Şalmān-ı Fārs-i ' adl-i mehtāb (6) rivāyet kılırlar kim peygamber şalla'lāhu ' aleyhi ve

61a

(1) sellemdin öz mübârek lafzlarıdın eşittü- (2) -k aydılar kim ol kiçe kim meni âsmânga çıkğanda (3) yeryüzide bir nūr kördüm maşrıq sarıdın (4) ol âsmânga çıkıp baradur baqıç güristân- (5) -ı dağı nūrğa oğşapdur birâderim Cebrâ- (6) -'ildin suradım bu niçük nürdur dip-

61b

(1) -dür Cebrâ'il 'aleyhi's-selâm aydılar kim yâ Muhammed (2) ol nūr Oş şehridin çıkar ol şehri- (3)-niñ atını Hayru'l-Buldân dirler burun zamân (4) Hâzreti Süleymânı 'aleyhi's-selâm ol şehride karar (5) tapıp dâd u 'adl kıılır érdiler ve o (6) tağda ol fażiletlik maqâmında bir mescid

62a

(1) bar Hâzreti Süleymân 'aleyhi's-selâm ol (2) mescid içinde maqşudlarığa yetkenler (3) ve her kim anda barıp ékki rek'at namâz oqu- (4) -sa günâhdın mâder-zâd pāk bolup (5) anıñ içinde hiç günâh qalmağay şevâ- (6) -bı yüzidin andağ bolğay ki tört

62b

(1) yüz rek'at namâz özge yerde namâz oquğa-(2)-n dik bolğay ve Hâzreti peygamber şalla-lâhu (3) 'aleyhi ve sellem Hâzret-i Mihter Cebrâ'il 'aleyhi's-selâ- (4) -mdın eşitip érdiler aydılar kim birâderim (5) Cebrâ'il men uş yerde ol fażilet- (6) -lik maqâmında ékki rek'at namâz oqusam

63a

(1) dip arzu kııldılar érse şol sâ'at (2) Cebrâ'il 'aleyhi's-selâmğa Allâh ta'âlâdın (3) fermânı boldı kim yâ Cebrâ'il ol tağnı (4) köterip alıp çıkıgıl tâ çıkıp ol tağd- (5) -a ve ol fażiletlik maqâmında ékki re- (6) -k'at namâz oqusun likin andağ

63b

(1) çıkarıgıl kim Oş halkı tuymasunlar (2) Cebrâ'il 'aleyhi's-selâm Hüdây 'azze ve celleniñ fermâ- (3)-nı birle Oş tağnı çıkardılar rasül (4) 'aleyhi's-selâm ol mübârek tağda ve o- (5) -l fażiletlik maqâmında Hâzret-i Süleymân (6) namâz oqup secde tã'at kılgan yerni

64a

(1) tavâf kıılıp ve anda ékki rek'at namâz o- (2) -qudılar ve heme ötken peygamberlerniñ haqları- (3)-ğa du'â kıılıp ve günahkâr ümmetlerini Hüdây (4) ta'âlâdın tilediler ve o tağnı yana câyğa (5) yiberdiler Oş halkı tuymadı anıñ (6) üçün kim ol mübârek tağnı atnı bera-

64b

(1) -ber el-küh dirler ve taqı andağ naql kıılır-(2)-lar kim şahih rivâyetde kiltürüpdürler (3) kim Hâzret-i Yunus 'aleyhi's-selâm Oş şehriğa (4) kilip érdiler ve Oş halkı olarğa be-tev- (5) -fik imân kiltürüp érdiler ve köp (6) yıllar ol mübârek tağda ve ol

65a

(1) fażiletlik maqâmında namâz oqup tã-(2) -'at kıılıp Oş şehride ékenler neçe (3) vaqtdin soñ Oş ehliğa Hâzret-i (4) Süleymân 'aleyhi's-selâm hem Oş şehriğa (5) kilip tahtlarını ol mübârek tağğa (6) kıurdılar Oş şehri olarğa hem

65b

(1) be-tevfik imān kiltürüpdüler ve (2) Süleymān 'aleyhi's-selām Oş ehlini (3) haqlarığa du'ā kıldılar (4) (5) (6)<sup>3</sup> şehri Oşğa küfr qarār tapmadı

66a

(1) andın soñ Oş ehli Hazret-i Süleymān (2) 'aleyhi's-selāmğa aydılar yā peygamber Huday ta'ālā (3) pādīshāh-ı 'ālem bu Oş şehri su azlık kıladur (4) munca kişige kifāye kılmaydur ve eger siz bir (5) 'ilāc kılıp su kiltürseñiz bihraç bolur (6) érdi iltimās kıldılar andın soñ Hazret-i

66b

(1) Süleymān 'aleyhi's-selām taht kılıp ve buları emri (2) kıldılar kim ol tağ kim sunı turar érdiler (3) ol tağni kisip sunı aқuzuñlar didiler (4) derhāl Süleymān peygamberni emriylen ol tağni (5) kisip sunı aқuzdılar andın keyin ol zamandın (6) bu zamāñğa Oş şehri sir-āb boldı

67a

(1) dipdürler ve tağı H'āce Yemānī gāzi (2) digen 'aziz bu Oş şehriğe kilip érdiler (3) ol 'aziz hazret-i 'İsā 'aleyhi's-selāmniñ dīnler- (4) -iğa érdiler müddet ékki <yüz> yıl bir namāzda Huday 'azze (5) vecelleğa tā'at ve 'ibādet kılıp érdiler ol (6) vaқtde Oş ehli fażiletidin eşitip

67b

(1) Rabbü'l-'azzetdin tiler kim ey Bār-Hudāyā (2) meniñ hem haşrım Oş ehli birle bolsun dip Hudā- (3) -y ta'ālā du'ālarını icābet kıldı bu Oş şehrid- (4) -e қаzā kılıpdurlar ve olarıñ türbetleri (5) nemāzgāh yatavğı dağı tağni éteğide turur ve tağı (6) Medine'i Münevveredin ba'zı büzrükler oları

68a

(1) ziyāretleriğe kilipdurlar ve yana 'aziz bir (2) 'İmrān hāş atlık Oş şehriğe bar ékenler (3) sipahsālar leşker érdiler köp küffār (4) birlen gāzāt kılar érdiler künlerde bir kü- (5) -n küffār birle gāzāt kılıp érdiler tünler- (6) -iğa köp gerd oturup érdi el-hāl ol tü-

68b

(1) -tünni қatıp érdiler ol tünni ayta (2) kirin ékki hışt talā tüşüptür ve olar (3) қabirleriğe қoyupdurlar ol 'aziz-(4)-ni қabirleriğe nemāzgāhğa yavuқ turur oları (5) қabrini ziyāret kılsa her murādi maқşüdi bolsa (6) Huday ta'ālā rivāyet kılgay vaқti andağ rivāyet

69a

(1) kılurlar kim İmām İshāq veli atlık 'aziz (2) bar érdiler özleri Oş şehridin ér- (3) -diler ve Mekke halkı olarğa iltifātları köp (4) érdi ve olarıñ mülāzemetide bar ékendür- (5) -ler kim meşcid vaқt ékenler ya'ni aytıpdurlar (6) kim şunça 'aziz büzrük ve erler barçası

69b

(1) Oş şehriñi fażiletidin ve sebebiddin (2) Oşda fevt tapıp medfün boldılar ve tağı (3) H'āce Ahmed Erқam atlık bir 'aziz Oş şehri- (4) -iğa bar érdiler olar hem şāhib keşf érdiler (5) ol 'azizni bir kerāmetleri ol érdi kim (6) uş vaқtde Oş ehli bir қurған binā kılıp

70a

(1) érdiler bir uluğ taş ol kurganğa (2) yavuğ érdi Oş ehlini (3) hayâlleride bul érdi kim oşal ‘azîm (4) taşnı kurganğa étip koyalek kurgan- (5) -nıñ ibtidâsı şol taş birle bolsun (6) dip érdiler el-hâl uluğ kiçik

70b

(1) yığılıp kilip zür kılsalar ol taşnı (2) ornıdın te Bret’almadı ‘âciz ve hayrân bo- (3) -lupdurlar ahıru’l-emr uluğ kiçik hâzret (4) Hıvâce Aşmed Erşamı aldılarığa kitip ilticâ (5) kiltürdiler Hıvâce Erşam aydılar édiler (6) kim sizler barıñlar biz hem meded kılğay-

71a

(1) -miz dédiler andın soñ Hıvâce Aşmed (2) Erşam özleri yalğuz kilip ol ‘azîm taşnı (3) kerâmât kılıp köterip iltip kurgan- (4) -nı tamığa koydılar el-kıışsa kurganı tamı ol (5) taş birlen binâ bolupdur ve yana andağ rivâyet (6) kılurlar kim Hıvâce Aşmed Nerm Hıvâce Aşmed

71b

(1) Erşam on bir Aşmedni ékkisidürler kim bir kün ribât (2) havz-ı sım-keşde ékevlen va’z aytur édiler (3) buğalar kaçkırap olarğa köp teşviş berip- (4) -dürler Hıvâce Aşmed-i Nerm aydılar kim ey buğalar köp (5) sözlemeñler didiler ol zamândın bular (6) menğaça ol söz bilen buğalar ol havzda

72a

(1) hiç ün çıkarğanı yoğ ve hiç kim o- (2) -l havzda buğanı avâzını eşitgeni yoğ (3) dipdürler ve tağı naql kılurlar kim bir kün (4) Hıvâce Aşmed Nerm Ribât-ı havz meskende tahâ- (5) -ret kılıp ol turğanlarıda behişt (6) hürileri o ‘azizniñ közleriğa körünüp

72b

(1) yâ Hıvâce Aşmed Nerm közüñizni bizni (2) sarı kılıñ ve mübarek yüziñizni bizd-(3)-in öğürmeñ kim bizler sizniñ (4) aytkanlarıñızdur-miz biliñ kim tañla (4) namâz-ı pişin vaqtide merg şerbetin (5) içip bizge hoşulur-siz dédiler

73a

(1) el-hâl tañlapsı Hâzret-i Hıvâce Aşmed (2) Nermğa kâfirler uruş gavğa kılıp (3) kildi ve Hâzret-i Hıvâce Nerm kâfirler birle (4) uruşup ve derece’i şehâdetğa yettiler (5) Hıvâce Aşmed Erşam ve Hıvâce Aşmed Nerm ékki (6) büzruk var oşol tağnı ve dâmeneside

73b

(1) Ribât-ı Havz-ı Simkeşde medfün bold-(2)-ılar her kim ol ékki ‘azizni ziyâret kılsa (3) Hağ sübhânehü ve ta’âlâ cümle murâd-ı maşşüdi (4) bolsa yetkürgey ve tağı rivâyet kılur (5) kim Hâzret-i Aşaf ibn Burhıyâ büzruk (6) Hâzret-i Süleymân ‘aleyhi’s-selâmı tağa-

74a

(1) -ları érdiler ve hem vezirleri (2) érdiler olardıñ köp kerâmât zâ-(3)-hir bolğanı érdiler bir kerâmâtları (4) ol érdi kim Belkısniñ tahtını köz yumu -(5) -p açgunça kiltürüp érdiler anda-(6)-ğ kim Perverdigâr-ı ‘âlem öz kelâmında haber

74b

(1) beripdür kıvlühü ta'ālā “*kāle'l-lezī 'indehü* (2) *'ilmun mina'l-kitābī' ene ātike [bihi] kable en yer[tedde] ileyke* (3) *tarafüke*” ve 'aķāyid kitābnı mes'elesidür kim (4) evliyālarını kerāmātı hākdür Hāzreti (5) Āşaf ibn Burhıyā Oşda mescid ziyāretde (6) vefāt tapġan ėrmişler Hāzret-i Süleymā-

75a

(1) -n 'aleyhi's-selām hāyālleride bu (2) ėrdi kim Hāzret-i Āşafnı maġrīb (3) sarıġa alışıp ketgiler Cebra'ıl 'aleyhi's-selām (4) Süleymān 'aleyhi's-selāmġa haber berdi kim Huda-(5)-y 'azze ve celleniġ emri buldur kim Āşaf- (6) -nı Oş yeride defn kılsun her kimni

75b

(1) tileġi ve hāceti bolsa Hāzreti Āşaf (2) ibn Burhıyānıñ ziyāret kılsa ve her murādı (3) maķşüdi bolsa revā kıılır-men ve müşkil (4) eşlerini āsān kıılır-men her murā- (5) -dı maķşüdlıġa yetkürür-men dip aytu- (6) -r her kim tileġi ve hāceti bolsa revā bolur

76a

(1) ve yana rivāyet kıılırlar kim Hāzret-i Süleymā- (2) -n 'aleyhi's-selāmınñ zamānların tö-(3) -rt miñ yıl olturup ėrdi kim (4) bu risāle mūnderic boldı dipdür ol (5) zamānda kıble Beytü'l-Maķdīs ėrdi ve namāz- (6) -nıñ Beytü'l-Maķdīs bakıp okur ėrdi-

76b

(1) -ler bizniñ peyġamberimizniñ zamānlarıda (2) kıble Ka'be boldı andaġ kim Hāķ ta'ālā kelām-ı (3) mecıdde haber beripdür kim kıvlühü ta'ālā “*vecheke (4) şaŗra'l mescidi'l-harām*” bu kıble Ka'be bolmaķıġa (5) delālet kıılır ve yana andaġ rivāyet (6) kıılırlar kim kıyāmet küni āmennā ve şaddaķnā

77a

(1) bolġanda Oş yeridin nece miñ (2) şādık ėrenler ve nece miñ Kūrān- (3) -h'ān ėrenler ve nece miñ ehl-i seġāvet (4) ehl-i sa'ādet ėrenler ve nece miñ (5) namāzılar ve nece miñ şehidler (6) ve nece miñ 'aziz meşāyih ėrenler (7) Oş yeridin baş köter-

77b

(1) -geyler ve taķı andaġ (2) naķl kıılırlar kim her kim kiçesi Oş yer-(3)-inde tā'at kılsa seväbı yüz yerin and- (4) -aġ bolġay ki hac becā (5) kiltürmiş dik bolġay ve yetmiş (6) miñ mertebe ġazāt kılgan dik bolġay

78a

(1) ve taķı her kim bu risāleni oķusa yā oķutu- (2) -p eşitse yā tapıp öziġe saķlasa (3) cemī' enbiyā ve evliyālar ol kişige meded (4) terbiyet kılsa anıñdın hoşnüd bolġa-(5)-ylar tañla kıyāmet küni sefā'at (6) kılgaylar ol kişiyi pır-i behişt

4 yazmada: yu'Öallimu'l-kitābi.

5 Kuran: 27/40.

6 Kuran: 2/144.

78b

(1) ve tarikat-i hazret-i sultānū'l-‘arifin (2) H<sup>v</sup>āce Ahmed Yesevī aytıpdurlar kim her kimesi (3) bu du‘ānı künde üç mertebe okusa eger oku- (4) -y’ almasa öziğe saklasa Hazreti Hızır ‘aleyhi’s-selām (5) körünüp aña meded ve terbiyet kılıp hem (6) kiçe hem kündüz hem-rāh bolup yürgeyler

79a

(1) devlet ve mertebesi ziyāde bolğay ve yüz (2) yegirmi beş yıl ‘ömr-i tab‘idin naşib kılğay (3) ve heme kılğay yamān ‘amelini yaşıllıkge mübeddel (4) kılğay ve her taleb-i müdde‘ası bolsa tegürgey ve a- (5) -nıñ kesb-i kārığa ve hānedānığa kündin (6) tünge bereket bergey ve her kim şek kiltürse

79b

(1) kāfir bolğay ne‘ūzu billāhi min zālīke (2) du‘ā: bu turur bismi’r-raḥmāni’r-raḥīm emānan minke (3) yā seyyide’l-mürselin unẓurni bi-ḥaḥḳḳi bismi’r-raḥmāni- (4) -’r-raḥīm

temmet el-kitābu (5) bi-‘avni’l-meliki’l-vehhā- (6) -b bi-raḥmetike (7) yā erḥame’r-rāḥīmın

80a

(1) tū-be-tū fişḳ u ḥarāmī lā-yenām<sup>7</sup>

İn kitābet rüz-ı çehārşenbe tamām

Her ki ḥāned du‘ā tama‘ dārem

Zān ki men bende günehkārem

Raḳama Molla Ömer Uзақ

### 3. Dil özellikleri

#### Ses bilgisi.

#### Ünlü Olayları

Vurgusuz orta hece ünlüsünün düşmesi: *şehrini* 54b/3

Başta ünlü düşmesi: d>y: *yéberdiler* 64a/5 (*ıda bér> iyéber> yéber*) (Argunşah, 2018: 105)

Ortada ünlü düşmesi (kelime birleşmesi neticesinde): *bolurlar* 56a/2 (*bol> bu+ol*) (Argunşah, 2018: 105)

Ünlü Birleşmesi: *ék+ev+len* 71b/2 (*éki+egü > ékegü > ékev*)

#### Ünsüz Olayları

ķ>ḣ: *yaḥşı* 55b/4, *oḥşapdur* 61a/5

<sup>7</sup> Uyumadan, sürekli günah ve haramla bu kitabın yazımı çarşamba günü tamamlandı. Bu kitabı kim okursa ondan dua bekliyorum. Çünkü ben günahkâr bir kulum.

m>b: *burun* 61b/3

t>d *dérler* 61b/3, *dék* 77b/5

b>y *suy* 66a/3

g>k: *kiçik*

p>f: *köfrikidin*

d>y: *keyin* 60a/1

g>w>v: *ék+ev+len* 71b/2

v>y>g: *ögürmeñ* 72b/3

y türemesi: *yıg+la-p* 70b/1

ünsüz ikizleşmesi: *ékki* 62b/6

r düşmesi: *bilen* 71b/6, *édiler* 70b/5

Çağataycada t>d değişmi sonucu *taķı> dağı*, *tag> dağ* olması gerekirken bu ses değişimleri metinde bulunmamaktadır. *taķı* 58b/1, *tag* 66b/2

Metinde tonlu tonsuz uyumu bulunmamaktadır (Oşda 60a/6, *yağışlıkge* 79a/3). iki ve daha çok heceli isimlerin sonlarındaki k/g/ğ seslerinin varlığını korumaktadır (*andağ* 58a/1, *uluğ* 70b/3). Bunlar dışında eski Türkçede *sub*, Çağataycada ise *su* (Güzeldir, 2002: 357), *suv* veya *suu* (Ünlü, 2013: 1012) olan sözcük, Nevaî Divanı'nda olduğu gibi (Eckmann 2009: 139) bir yerde *suy* 66a/3 (b>y) şeklinde bulunmaktadır. Bu durum *eb>ew>öy*, *üy* (Yürümez, 2020: 31-32) *seb>sew>sev* değişimlerinde sıkça karşımıza çıkmaktayken su sözcüğünde sık görülen bir durum değildir. Çağataycada var olan “é” metinde de bulunmaktadır (*éřlerini* 75b/4, *érür* 55b/4). Arapça ‘*aciz* kelimesi bir yerde ‘*açiz* (58b/2) olarak yazılmıştır. 58b/2. Metinde, Türkçe kelimelerin yazımında “p/b” karışık olarak bulunmaktadır, *tüşüptür* 68b/2.

Oğuzcanın etkisiyle Çağataycada yuvarlaklaşma olabilmektedir. Metnimizde buna birçok örnek bulunmaktadır. *ilgerü* 60a/1, *éřittük* 60a/1-2, *tuymasınlar* 63b/1 gibi.

## Şekil Bilgisi

## Yapım Ekleri

## İsimden İsim Yapma Ekleri

+**ğı**: *yat-av+ğı* 67b/5

+**lığ**, +**lık**, +**lik**, +**lük**: *maķşüd+lığ* 75b/5-6, *at+lık* 68a/2, *az+lık* 66a/3, *fağilet+lık* 55b/4, *yağışlı+lık+ge* 79a/3, *yüz+lük* 59b/4-5

**Fiilden İsim Yapma Ekleri**

**-av:** *yat-av+ğ* 67b/5

**-én:** *ér-en+ler* 77a/2 77a/3

**+k (g):** *tile-g-i* 75b/1

**-ma:** *kal-ma-ğay* 62a/5-6, *oķu-y-al-ma-sa* 78b/3-4, *tap-ma-dı* 65b/6, *tuy-ma-dı* 64a/5

**-mAķ:** *bol-maķ-ı+ğ* 76b/4, *bit-mek+din* 58b/2

**-uş:** *ur-uş* 73a/2

**İsimden Fiil Yapma Ekleri**

**+IA:** *söz+le-meñ-ler* 71b/5, *tañ+la* 59b/2 72b/4 78a/5, *tañ+la-p+sı* 73a/1, *yığ+la-p* 70b/1

**Fiilden Fiil Yapma Ekleri**

**-a-:** *sur-a-dım* 61a/6-61b/1

**-ar :** *çık-ar-ğan+ı* 72a/1-2

**-kür, -kır (<-gUr-):** *yet-kür-gey* 73b/4, *kaç-kır-ıp* 70b/3

**-t, -tür:** *ayla-t-ıp* 71a/3-4, *ay-t-ur* 71b/2, *kil-tür-di-ler* 70b/5, *kil-tür-miş* 77b/5

**-ul:** *koş-ul-ur-siz* 72b/6

**-ış, -uş:** *al-ış-ıp* 75a/3, *ur-uş-up* 73a/4

**-uz:** *aķ-uz-dı-lar* 66b/5, *aķ-uz-uñ-lar* 66b/3

**-ün:** *kör-ün-üp* 72a/6 78b/5

**-ür :** *tig-ür-gey-niñ* 79a/4-5, *tig-ür-ür-men* 75b/5-6

**İsim Çekimi****Çokluk Eki**

**-ış:** *al-ış-ıp* 75a/3

**+IAR:** *ādam+lar* 56a/4, *aldı+lar+ı+ğ* 70b/4, *barça+lar+ı* 59b/3, *buķa+lar* 71b/3-4 71b/4 71b/6, *büzrük+ler* 67b/6, *er+ler* 69a/6, *ér-en+ler* 77a/2 77a/3 77a/4 77a/6, *hādım+ler+ı* 59b/5

**İyelik Ekleri**

**+ım, +im:** *haşr+ım* 67b/2-3, *birāder+im* 59a/2, *ümmet+ler+im+ni* 56a/6-56b/1



+iğ: *men+iğ* 67b/2-3

+I / +sI: *şerbet+i+n* 72b/5, *at+i+nı* 55b/2, *ara+sı+da* 56a/6

+imiz: *peygamber+imiz+iğ* 76b/1

+ıyız, +iğüz, üğiz: *yüz+iğüz+ni* 72b/2-3, *ayt-kan+lar+iğız dur-miz* 72b/4, *köz+üğiz+ni* 72b/1

+larI: *kol+lar+ğa* 59b/6

### Zamir “n”si

+n: *yer+i+n+de* 77b/3-4, *şu+n+ça* 69a/6, *yer+i+n+de* 77b/2-3. Zamir n’sinin kullanılmadığı sözcükler de bulunmaktadır. *ara+sı+da* 56a/6-56b/1

### Aitlik Eki

+ki: *köfri+ki+din* 60b/4

### Durum Ekleri

#### Yalın Durum

#### İlgi Durumu Eki

+nı: *Oş+nı fâziletidin* 57a/2-3

+nıy, +niy: *alar+nıy* 57b/2-3, *Belkıs+nıy* 74a/4-5 *kurğa+nıy* 70a/4-5, *kişi+nıy* 58a/4, *peygamber+ler+nıy* 64a/2-3, *şehr+nıy* 61b/2-3

+sı, +si: *barça+sı* 69a/6, *ara+sı+da* 56a/6-56b/1, *ibtidā+sı* 70a/5, *yağış+sı* 60a/6, *kiçe+si* 77b/2-3, *emne+si+de* 73a/6

+i: *yer+i+n+de* 77b/3-4

### Belirtme Durumu

+1, +(y)i: *barça+lar+ı* 59b/3, *fermān+ı* 63a/3, *açığ+ı+dın* 60b/2, *aldı+lar+ı+ğa* 70b/4, *süleymān+ı* 61b/4, *uşal+ı* 55b/6, *fâzilet+i* 54b/3, *emr+i* 66b/1, *kabir+ler+i+ğa* 68b/3, *ğabr+i+(n)i* 68b/5, *kişi+yi* 78a/6

+nı, +ni: *alar+nı* 57b/3, *āşaf+nı* 75a/2, *buğa+nı* 72a/2, *evliyā+lar+nı* 74b/4, *su+nı* 66b/3, *ağmed+nı* 71b/1, *bed+nı* 56b/4-5, *kim+nı* 75a/6,

+in: *zamān+lar+ın* 76a/2-3

+n: *şerbet+i+n* 72b/5

### Yönelme Durumu

+e: *ziyāret+e* 74b/5

+**ğa**, +**ge**: *cāy+ğa* 64a/4, *ehli+ğa* 65a/3, *kārı+ğa* 79a/5, *bolmağ+ı+ğa* 76b/4, *biz+ge* 57a/2, *kişi+ge* 66a/4, *nerm+ge* 73a/3

### Bulunma Durumu

+**dA**: *havz+da* 71b/6 72a/2, *mağām+da* 65a/1-2, *namāz+da* 67a/4, *ara+sı+da* 56a/6-56b/, *oş+da* 60a/6, *kün+de* 78b/3-4, *mesken+de* 72a/4-5, *emne+si+de* 73a/6

### Ayrılma Durumu

+**dın**, +**din**: *nûr+dın* 59b/5, *sarı+dın* 61a/3, *günāh+dın* 62a/4, *kün+dın* 79a/5, *bit-mek+dın* 58b/2, *sebeb+i+dın* 69b/1,

### Eşitlik Durumu

+**ça**, +**nca**: *şu+n+ça* 69a/6, *men+ğa+ça* 71b/6, *zamān+ğa+ça* 66b/6, +**nca**: *mu+nca* 66a/4

### Vasita Durumu

+**ylen**: *emr+i+ylen* 66b/4

+**la**: *tağ+la*

### Sayılar

#### Asıl Sayılar

*bir* 68a/1, *ékki* 62a/1, *üç* 78b/3, *tört* 76a/2-3, *beş* 79a/2, *elli* 70b/4, *yüz yegirmi beş* 79a/1-2, *yetmiş miñ* 77b/5-6, *tört yüz* 62a/6-62b/1,

#### Topluluk Sayıları

+**evlen**: *ék+evlen* 71b/2

### Zamirler

#### Kişi Zamirleri

*men* 59a/2, *biz* 70b/6 (*bizge* 57a/2), *siz* 66a/4 (*sizler* 70b/6, *sizni* 72b/1, *sizniñ* 72b/3), *olar* 57b/3 (*olarga* 64b/4, *olarnı* 67b/6, *olarnıñ* 69a/4, *olardın* 74a/2)

#### İşaret Zamirleri

*bu* 56b/6, *bul* 54b/4, *o* 64a/4, *uş* 62b/5, *oşalı* 55b/6, *oşol* 73a/6.

### İsim-Fiiller

*bit-mek+din* 58b/2

**Sıfat Fiiller**

**-en:** *ér-en+ler* 77a/2

**-ğan, -gen, -қан, -ken:** *çık-ğan* 61a/2, *bol-ğan+da* 77a/1, *oķu-ğan* 62b/1-2, *dé-gen* 56b/6, *eşit-gen+i* 72a/2, *ayt-қан+lar+ıñız+dur+miz* 72b/4, *yet-ken-ler* 62a/2

**Zarf Fiiller**

**-a+:** *ayt-a-kir-in* 68b/1-2, *bar-a-dur* 61a/4-5, *ķıl-a-dur* 66a/3

**-ğunça:** *aç-ğunça* 74a/5-6

**-ken:** *bar-é-ken+dür-ler* 69a/4-5, *é-ken+ler* 69a/5, *öt-ken* 64a/2-3, *yet-ken-ler* 62a/2

**-p, -ıp, -ip, -up, -üp:** *di-p* 63a/1, *oķu-p* 78a/1-2, *oķsa-p-dur* 61a/5-6, *yıgla-p* 70b/1, *al-ıp* 59b/6, *al-ış-ıp* 75a/3, *bar-ıp* 62a/3-4, *ét-ıp* 70a/4-5, *iç-ıp* 72b/6, *ķil-ıp-ér-diler* 67a/2, *bol-up* 58b/3, *tur-up* 76a/2-3, *ur-uş-up* 73a/4, *kör-ün-üp* 72a/6, *tüş-üp-tür* 68b/2

**-a lek:** *ķoy-a+lek* 70a/4-5

**Fiil Çekimi****Şahıs Ekleri****1. Zamir meşeli şahıs ekleri.**

**-men:** *ķıl-ur-men* 75b/3, *tig-ür-ür-men* 75b/5-6

**-miz:** *ķıl-ğay-miz* 70b/6-71a/1, *dur-miz* 72b/4

**-siz:** *ķoş-ul-ur-siz* 72b/6

**-lar:** *bol-ur-lar* 55b/6, *dé-r-ler* 56b/5

**2. İyelik meşeli şahıs ekleri.**

**-k:** *eşit-tü-k* 61a/1-2

**-ıñız:** *ķil-tür-se-ıñız* 66a/5-6

**-lar:** *ay-dı-lar* 55b/1

**3. Emir menşeli şahıs ekleri.**

**-ğil, -gil :** *çık-ar-ğil* 63b/1, *çık-ğil* 63a/4-5, *ket-gil* 75a/3

**-sun:** *bol-sun* 67b/2-3, *ķıl-sun* 75a/6

**-ıñ, -ıñ, -ıñ, -uñ:** *ögürme-ıñ* 72b/3, *ķıl-ıñ* 57a/4, *bil-ıñ* 72b/4, *bar+ıñ+lar* 70b/6-71a/1, *aķ-uz-uñ-lar* 66b/3

**Basit çekim****Bildirme kipleri****Görülen geçmiş zaman**

**-dı-m, -di-m, -dü-m, -ti-m:** *kı-l-dı-m* 57a/2, *sur-a-dı-m* 61a/6-61b/1, *di-dı-m* 57a/4, *kör-dü-m* 61a/3, *eşit-ti-m* 59b/1

**-dı, -di:** *kı-l-dı* 67b/3-4, *tap-ma-dı* 65b/6, *tuy-ma-dı* 64a/5, *ber-di* 75a/4-5, *kat-ip-ér-di-ler* 68b/1-2

**-tü-k:** *éşit-tük* 61a/1-2

**-dı-ler, di-ler, -ti-ler:** *ağ-uz-dı-lar* 66b/5, *ay-dı-lar* 55b/1, *é-di-ler* 70b/5, *yet-ti-ler* 73a/4

**Öğrenilen Geçmiş Zaman**

**-miş:** *ér-miş* 57b/3, *kil-tür-miş* 77b/5, *dirér-miş-ler* 57b/2-3, *bar+ér-miş+ler* 57b/1-2

**-ip, -ip, -up Dür-:** *kı-l-ip-dur-lar* 67b/4, *eşit-ip-dir-ler* 56a/3-4, *kil-ip-dur-lar* 68a/1, *kil-tür-üp-dü-ler* 65b/1, *bol-up-dur* 71a/5, *bol-up-dur-lar* 70b/2-3

**Geniş Zaman**

**-r, -ar, -ur, -ür:** *tile-r* 67b/1, *di-r-ler* 55b/3, *çık-ar* 61b/2-3, *çık-ar-dı-lar* 63b/3, *çık-ar-ğıl* 63b/1, *ay-t-ur* 71b/2, *bol-ur* 56a/4, *kı-l-ur* 57b/4-5, *kı-l-ur-lar* 54b/4, *kil-ür* 56b/1-2

**Şimdiki Zaman**

**-ip –dur-:** *çıkıp baradur* 61a/4, *ay-t-ip-dur-lar* 69a/5, 78b/2

**Gelecek Zaman**

**-ğay, -gey, -kay, -key:** *bol-ğay* 58a/1, *kal-ma-ğay* 62a/5-6, *kı-l-ğay-miz* 70b/6-71a/1, *bol-ğay-lar* 78a/4-5, *buz-ğay-lar* 56b/2-3, *ber-gey* 79a/6, *tig-ür-gey-niñ* 79a/4-5, *kil-gey-ler* 58b/2, *yür-gey-ler* 78b/6, *sağla-kay* 56b/4-5, *öt-key-ler* 60b/4

**Tasarlama Kipleri****Emir Kipi**

**-sun:** *bol-sun* 67b/2-3, *kı-l-sun* 75a/6, *oğu-sun* 63a/6, *tuy-ma-sun-lar* 63b/1

**-ğil, -gil :** *çık-ar-ğil* 63b/1, *çık-ğil* 63a/4-5, *ket-gil* 75a/3

**-ıñ, -ıñ, -iñ, -uñ:** *ögürme-ıñ* 72b/3, *kı-l-ıñ* 57a/4, *bil-iñ* 72b/4, *bar+ıñ+lar* 70b/6-71a/1, *ağ-uz-uñ-lar* 66b/3

**Şart Kipi**

**-sa, -se:** *oğu-sa-m* 62b/6, *al-sa* 60b/1, *bar-sa* 57b/6-58a/1, *bol-sa* 68b/5, *kil-tür-se-ñiz* 66a/5-6, *éç-se* 60b/1

eşit-se 78a/2, kil-tür-se 79a/6, kil-tür-se-ñiz 66a/5-6, oķu-y-al-ma-sa 78b/3-4

### İstek Kipi

-ma-y: kıl-ma-y-dur 66a/4

### Gereklilik

### Birleşik Çekim

### Hikâye Birleşik Zaman

### Öğrenilen Geçmiş Zamanın Hikâyesi

-ip ér, -p ér, -up ér, -üp ér: kil-ip ér-di-ler 64b/4-5, dé-p ér-di-ler 70a/6, kil-tür-üp ér-di-ler 64b/5, otur-up ér-di 68a/6, kil-tür-üp ér-diler 64b/5, eşit-ip-ér-di-ler 62b/4

### Görülen Geçmiş Zamanın Hikâyesi

### Geniş Zamanın Hikâyesi

-r ér, -ur ér-: oku-r ér-di-ler 76a/6-76b/1, kıl-ur ér-di-ler 68a/4-5, bol-ur ér-di 66a/5-6

### Rivayet Birleşik Çekimi

### Öğrenilen Geçmiş Zamanın Rivayeti

-ğan ér-: tap-ğan ér-miş-ler 74b/6-75a/1

### Geniş Zamanın Rivayeti

-r ér-: dır ér-miş-ler 57b/2-3

### Şart Birleşik Çekimi

### Görülen Geçmiş Zamanın Şartı

-dı érse: dé-dı-m érse 57a/4, kıl-dı-lar érse 63a/1

### Geniş Zamanın Şartı

### Fillerde Olumsuzluk

-ma-, -me-: tebre-t-al-ma-dı 70b/2-3, oķu-y-al-ma-sa 78b/3-4, kıl-ma-y-dur 66a/4, kal-ma-ğay 62a/5, öğür-me-ñ 72b/3

### Fiillerde Soru

### Ek-Fiiller

**é-**: *bar-é-ken+dür-ler* 69a/4-5

**bol-**: *haşr bolurlar* 56a/1-2

**ér-**: *bar ér-di-ler* 69a/3, *bar ér-miş+ler* 57b/1-2, *beytü'l-mağdás ér-di* 76a/5-6, *bu ér-di* 75a/1-2, *keşf ér-di-ler* 69/4, *leşker ér-diler* 68a/3, *köp ér-di* 69a/3-4, *tağaları ér-di-ler* 73b/6-74a/1

**kitlür-**: iltica *kitlürdiler* 70b/4-5

**tur-**: *bul tur-ur* 57b/1, *fazîleti tur-ur* 54b/2, *étegide tur-ur* 67b/5

### Birleşik Fiiller

#### İki Fiilden Oluşan Birleşik Fiiller

#### Yeterlilik Fiilleri

**-al-**: *oķu-y-al-ma-sa* 78b/3-4, *tebre-t-al-madı* 70b/2-3

#### Sürekli Fiilleri

**-a-**: *bar-a-dur* 61a/4-5, *ķıl-a-dur* 66a/3, *ayt-a-ķir-in* 68b/1-2

### Kuvvetlendirme ve İhtimal/Bildirme Eki

**-dir, +dur, +dür**: *eşit-ip-dir-ler* 56a/3-4, *ayt-ķan+lar+ıñız+dur+miz* 72b/4, *bar+dur* 55b/2, *bul+dur* 75a/5-6, *haķ+dur* 74b/4, *nūr+dur* 61a/6-61b/1, *ķoy-up-dur-lar* 68b/3-4, *oķsa-p-dur* 61a/5-6, *köp+dür* 57a/6, *şehr+dür* 55b/4

**-dü**: *ķil-tür-üp-dü-ler* 65b/1

Morfolojik olarak eser incelendiğinde klasik dönem ve kalsik sonrası Çağatayca özelliklerini yansıttığını görmekteyiz. Mesela, yazmada birden çok heceli isimlerin sonunda yer alan “G” sesi varlığını korumaktadır (*ulu+ġ* 70a/6). ET topluluk sayıları yapan +AgU(n) eki (Tekin, 2016: 123) klasik sonrası Çağataycada +Av şeklindedir (ék+ev+len 71b/2). El yazmasında görülen ve üzerinde durulması gereken bazı morfolojik hususiyetler şunlardır:

**-Alek** (*ķoy-a+lek* 70a/4-5) zarf fiil ekinin kullanılması. Çağatayca kaynaklarda böyle bir zarf fiil ekine rastlanmamaktadır. Ekin Kırgız Türkçesinde özgü olduğunu belirten Çengel ilgili eke gelecek zaman bildiren sıfat fiiller arasında yer vermiştir (Çengel, 2005: 301). S. Tolkun ise bazı sıfat fiil ekleri gibi hâl ekleri ile birleşerek zarf fiil görevi üstlendiğine pek rastlanmamakla birlikte nadiren de olsa zarf fiil olarak kullanıldığını vurgulamaktadır (Tolkun, 2006: 173).

Çağataycada “*sor-*” fiili daha yaygın olarak kullanılmaktayken metinde günümüz Kırgız Türkçesinde de kullanılmakta olan “*sura (sora)-*” fiili kullanılmıştır ve bu fiil “*sur-a-*” biçimindedir (Oruzbayeva, 2000: 269).

Çağataycada çokluk eki “-lar”dır (Eckmann, 2009: 65). Bununla birlikte Türk dillerinde işteş eylem de çokluk bildirir, Kırgız Türkçesinde olduğu gibi bazen de çokluk eki olarak kullanılabilir. Metinde bu ekin

bir yerde işteş eylem görevinden daha ziyade çokluk eki olarak kullanıldığı görülmektedir. *al-ış-ıp* 75a/3

Çağataycada zamir “n”si bulunmamaktadır. Oysa bazı kelimelerde Oğuzca etkisiyle zamir “n”si görülür. *tününde, gününde, boynundan* (Kara 1998: 133). El yazmasında iki kullanım bulunmaktadır.

ET’de -(I)g olan belirtme durumu eki Oğuzcada “g” erimsi ile “I” hâlini almıştır (Korkmaz 1972: 441). Çağataycada bu ek “-nI” iken bazen “-I” olması Oğuzca etkisiyledir (Kaymaz 2004: 205). El yazmasında *barça+lar+ı* 59b/3, *kişi+yi* 78a/6 gibi örneklerde bu eke rastlanmaktadır.

Çağataycada yönelme durumunda “-GA” iken Çağatayca pek çok metinde olduğu gibi Oğuzca etkisiyle “-A” da görülmektedir. El yazmasında Oğuzca yönelme durumu eki olan “-A” bir örnekte -e olarak görülmektedir. *ziyâret+e* 74b/5

Çağataycada -GAn, -Kan olan sıfat fiil ekleri yerine, Oğuzcanın etkisiyle -An sıfat fiil eki de bazı metinlerde görülebilir (Eker 2012: 72, Kaymaz 2002: 156). El yazmasında *ér-en+ler* 77a/2 sözcüğünde bu ek görülmektedir. Bununla birlikte EAT’inde de az da olsa -ğan/-gen eki görülmektedir (Korkmaz 1995: 252).

#### 4. Sonuç

Türk İslam edebiyatında çok geniş bir yazım alanı olan ve belli bir yazım şekli bulunmayan fazilet-nâmelerden bir kısmı şehirleri tanıtmaktadır. Bu şehirler daha çok İslam tarihinde önemli yeri olanlardır. Kırgızistan’ın güneybatısında yer almakta olan Oş şehri hakkında da böyle bir Çağatayca el yazması bulunmaktadır ve eser Risale-yi Hayru’l-Buldan olarak adlandırılmıştır. Eserin yazarı belli olmakla beraber yazıldığı tarih, yer hakkında elimizde bilgi bulunmamaktadır.

Ses bilgisi bakımından metin incelendiğinde eserin Çağataycanın genel hususiyetlerini taşıdığı; ancak bu dönemde oluşmuş olan bazı ses olaylarının metinde bulunmadığı görülmektedir (t>d: *tağ* 58b/1, *tağ* 66b/2). ET “*sub*” Çağataycada “*suv*” olmuş iken metinde bir yerde “*suy*” şeklinde bulunmaktadır. Yazmada Oğuzca unsur olan yuvarlaklaşmaya da rastlanmaktadır. *ilgerü* 60a/1, *éşittük* 60a/1-2, *tuymasınlar* 63b/1vb.

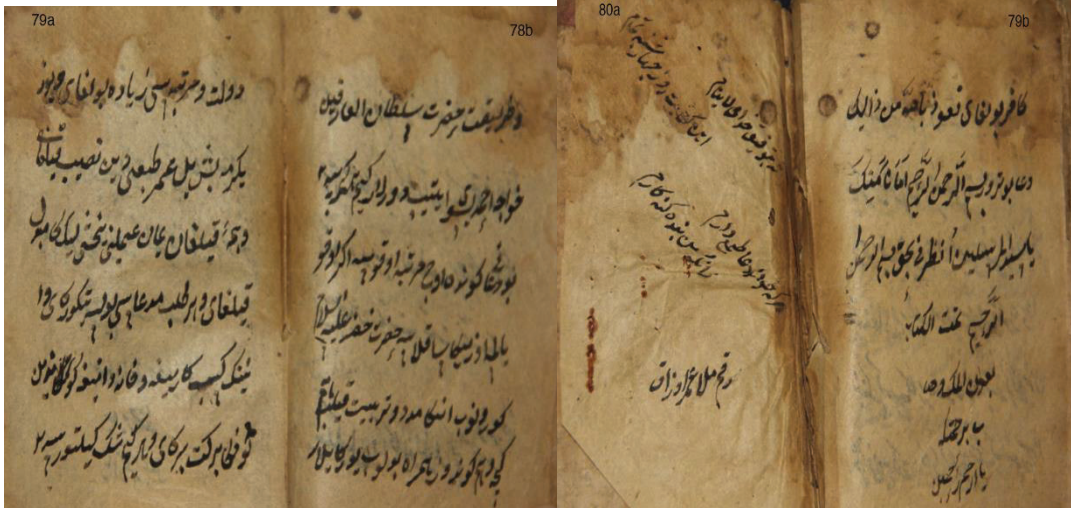
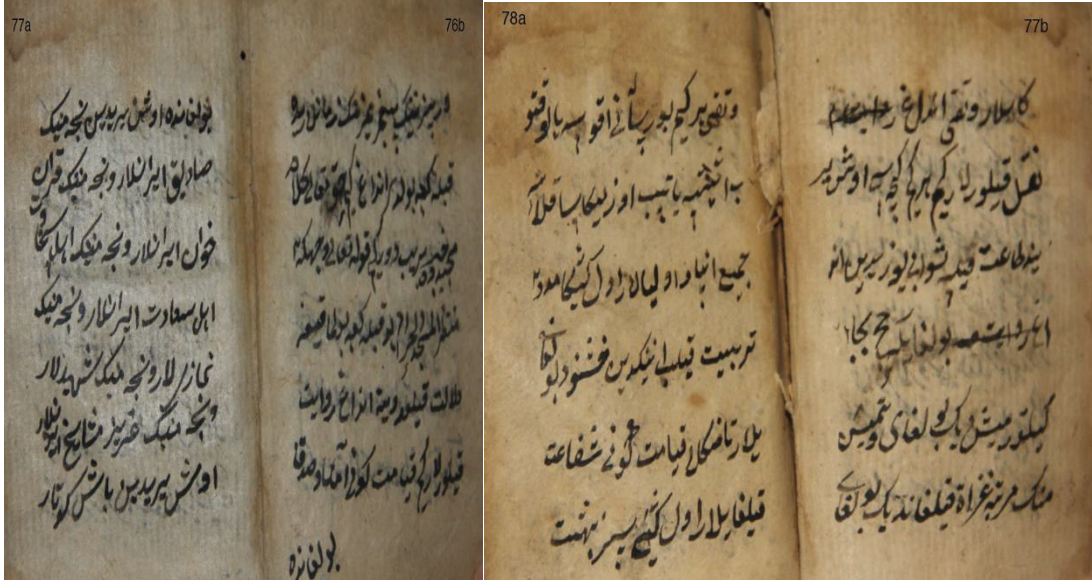
Zamir n’sinin kullanılması, belirtme durumunu eki olarak “I”nın da kullanılması, yönelme durumu eki olarak “-GA” yanı sıra “-e”nin de kullanılması, sıfat fiil eki olarak “-GAn” yanı sıra “-en”in de bulunması metindeki Oğuzca unsurlardır.

“*sor-*” fiili yerine, günümüz Kırgız Türkçesinde de kullanılmakta olan “*sura-*” filinin kullanılması, günümüz Kırgızcasında olduğu gibi “-ış” işteşlik ekinin çokluk eki olarak kullanılması ve yine Kırgızca bir hususiyet olan “-AleK” zarf fiilin kullanılması göz önünde bulundurulduğunda ve metnin yazıldığı coğrafya dikkate alındığında metnin yazarı veya müstensihinin Kırgızca bilen bir kişi olma ihtimali yüksektir.

### Tıpkıbasım örneği







**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

### Kaynakça

- Argunşah, M. (2018). *Çağatay Türkçesi*. Kesit, İstanbul.
- Brudniy, D., Eşmambet, K., (2017). *Kırgız Masalları ve Efsaneleri*. (Çev. Buyar, C., Ragibova, İ.). Bilge Kültür Sanat, İstanbul.
- Buyar, C., (2019). *İpek Yolu Üzerinde Tarihî Bir Şehir: Oş*. Kırgızistan Araştırmaları 2019, BYR Publishing House, Bişkek.
- Cumagulov, Ç., (2001). *Oş Şehrinin Epigrafik Anıtları*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Çelik, F., (2020). *Kırgızca ve Güney Sibiry Türk Lehçelerinde Ses Uyumunun Tipolojisi*. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, Cilt 6, Sayı 14, ss. 470-490.
- Çengel, H. (2005). *Kırgız Türkçesi Grameri*. Akçağ, Ankara.
- Eckmann, J. (2009). *Çağatayca El Kitabı*. (Çev. Günay Karaağaç). Kesit, İstanbul.
- Eker, Ü., (2012). *Seyyid Kasım'ın Destanlarında Görülen Eski Anadolu Türkçesi Etkisi*. Bozok Üniversitesi İlahiyat fakültesi, 2,2, ss. 63-84.
- Güzeldir, M. (2002). *Abuşka Lüğati* (Girşiş, Metin, İndeks). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum.
- Kara, M., (1998). *Mahtumkulu'nun Şiirlerinde Çağatayca ve Oğuzca Unsurlar*. Bilig /7 Güz, Ankara, ss. 131-135.
- Kaymaz, Z., (2002). *Hoca Ahmet Yesevî'nin Hikmetlerindeki Oğuz Türkçesi Unsurları*. Türk Dünyası Araştırmaları, Sayı 139, Ağustos, İstanbul, ss. 155-162.
- Kaymaz, Z., (2004). *Çağatay Türkçesinde Oğuzca Unsurlar Üzerine*. Amancolovskie çteniya, Öskemen, Kazakistan, ss. 204-210.
- Korkmaz, Z., (1972). *Eski Türkçedeki Oğuzca Belirtiler*. Bilimsel Bildiriler, TDK, Ankara, ss. 433-446.
- Korkmaz, Z., (1995). *Kâşgarlı Mahmud ve Oğuz Türkçesi*. Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C.1, TDK, Yay. 629, Ankara, ss. 241-253.
- Rısbaev, S., Batırkulova, A., Uraimov, K., İbragimov, K., Mukambetova, A., Madumarov, M., (2016). *Ala-Too Ulamışları*. Biyiktik Plyus. 2. Cilt, Bişkek.
- Tekin, T., (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. TDK Yayınları, Ankara.
- Tolkun, S. (2006). *Kırgız Türkçesinde -A elek Partisibi* (Diğer Türk Lehçelerinde Görülmeyen Tipik Bir Sıfat-Fiil Eki). KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 15, Bişkek, ss. 167-176.
- Ünal, İ.H., (2000). *Şehirlerin Faziletiyle İlgili Uydurma Hadisler Ve "Hayru'l-Buldan" Risalesi*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 41 (1), ss. 67-90.
- Ünlü, S., (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimsək, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., (2017). *Türk İslam Edebiyatında Faziletname ve Mekke, Medine, Kudüs, Şam Üzerine Yazılmış Manzum Bir Faziletname*. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, Bilecik, ss. 366-381.
- Yürümez, R. (2020). *Çağatay Şairi Harâbâtî'nin Fakr-Namesi* (İnceleme, Çeviriyazı, Dizin, Ek Dizin, Tıpkıbasım). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkoloji Anabilim Dalı, Bişkek.

### İnernet adresleri

URL1: <https://runivers.ru/doc/historical-journal/article/?JOURNAL=&ID=479416> (15.11.2021)

URL2: stat.kg (08.11.2021)

URL3: Erdoğan Akkan, "Kırgızistan", TDV İslâm Ansiklopedisi,  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/kirgizistan#1> (08.11.2021).

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 18- Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Fatime KIRS<sup>1</sup>

İsmail KINAY<sup>2</sup>

**APA:** Kirs, F. & Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349. DOI: 10.29000/rumelide.1073930.

### Öz

Okuma sevgisi ve alışkanlığının öğrencilere kazandırılmasında okuma alışkanlığı için kritik bir dönem olan ilköğretim yılları ve bu kademelerdeki ders veren Türkçe öğretmenlerinin rolleri gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerin okuma alışkanlığını derinlemesine incelemek amacıyla, bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve bu yöntemeye uygun Olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenen 19 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak için nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre; ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı zayıf düzeydedir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin okuma alışkanlığını arttıran bir faktördür. Ekonomik yönden iyi düzeyde olan ebeveynlerin çocukları, diğerlerine kıyasla daha çok okuma alışkanlığına sahiptir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmalarının önünde engel unsurlar olarak en fazla televizyon izleme ve teknolojik iletişim araçları görülmüştür. Öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili unsurlar olarak, büyük çoğunlukla aile, öğretmen ve arkadaşlar ön plana çıkmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tümü, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik Türkçe öğretmenleri, en fazla okullara ardından öğretmenlere ve ailelere önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma alışkanlığı, dil, Türkçe öğretmeni, öğrenci, ortaokul

## The opinions of Turkish language teachers on the reading habits of secondary school students

### Abstract

Primary school years, which is a critical period for reading habits, in gaining the love and habit of reading to students and the roles of Turkish language teacher who teach at these levels are gaining importance day by day. The purpose of this research is to examine the reading habits of secondary school students in line with the opinions of Turkish language teacher. In this sense, in order to

<sup>1</sup> Doktora, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Diyarbakır, Türkiye), fatimekirs33@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9469-6824 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073930]

<sup>2</sup> Doç Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), ismailkinay84@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8963-8411

examine the reading habits of secondary school students in depth, qualitative research method and phenomenology research design suitable for this method were used in this study. The study group of the research consisted of 19 Turkish language teacher who were determined according to criterion sampling methods, one of the purposive sampling methods. To collect the research, it was carried out using a semi-structured interview form, which is one of the qualitative research techniques. The content analysis technique, one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis of the data obtained as a result of the interviews. According to the results of this survey; the reading habits of secondary school students are at a weak level. The high level of education of parents is a factor that increases students reading habits. Children of economically well-off parents have more reading habits than others. Watching television and technological communication tools were seen as the obstacles to the students reading habits. Mostly; family, teachers and friends came to the fore as effective factors in gaining reading habits of students. All of the Turkish language teacher participating in the study stated that there is a direct proportional relationship between the reading habits of secondary school students and their academic success. Turkish language teacher made suggestions mostly to schools, then to teachers and families, in order to help students gain the habit of reading.

**Keywords:** Reading habit, language, Turkish language teacher, student, secondary school

## Giriş

İnsanlık yaratılışından itibaren hissettiği duyguları, düşünceleri, gördüğü her şeyi başkalarına aktarmaya, kendini ifade etmeye yönelik bir çaba içinde olagelmıştır. Bu çaba neticesi ortaya çıkan dil, bir iletişim aracı olarak ön plana çıkmıştır. Böylece, insanlığı diğer canlı varlıklardan üstün kılan önemli vasıf olarak dil, ona çevresindekilerle iletişim kurma olanağı sağlamıştır. Tarihi süreçte ilkin sözlü olarak ifade edilen dil, belirli anlam ve göstergelerden oluşan dilsel sembollerin kullanılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaçtan doğan yazının kullanılmasıyla başlayan yeni süreçte ise, yüzyıllar boyu insanlığın sahip olduğu bilgi ve tecrübeler bu dilsel sembollerin oluşturduğu sözcükler, sözcüklerin oluşturduğu tümceler vasıtasıyla kalıcı hale gelmiştir. Yazının milat olduğu bu süreçte insanlığı bu yazılı sembollerini anlamlandırmaya, dolayısıyla okumayı öğrenmeye çalışmıştır. Bununla beraber dinleme, konuşma, yazma ve okuma olarak dört temel dil becerisi üzerine bina edilen dil, toplumsal yaşayışta bireyin çeşitli gereksinimlerinin yanında bilgiye ve öğrenmeye dayalı gereksinimlerinin de karşılanması için sürekli bir gelişim içinde olmuştur.

Günümüze dek gelen toplumlar ve kültürler arasında, okumanın gelişimi, ayrılmaz bir şekilde dilin gelişimiyle ilişkilendirilmiştir. Zira hem okuma hem de dil, iletişim amacıyla gelişir ve okuma ile dilin geliştiği bağlam temelde sosyal bir bağlamdır. Bu bağlamda bir sanat olarak okuma, bir olgunluğun kazanılması, uygar dünyanın gündelik olaylarının, kültürel, politik, ekonomik gelişmelerinin takip edilebilmesi için temeli sağlam bir anadili öğrenimini gerekli kılmaktadır (Emin, 2003:8; Farran, 2010:5).

Halk arasında kullanılagelen mecazi ve çağrışımlı anlamları göz önüne alındığında, onlarca farklı anlama gelebilecek okuma kavramı, basılı, yazılı basit metinleri okuyabilmek şeklindeki ilk anlamı dahil, çok farklı düzeyde becerileri ifade etmektedir. Ancak Türkçe’de bu kelimeye sınırlarını kesin olarak çizmenin zor olduğu çok sayıda anlam yüklenmiştir. Bu anlamlara şöyle bir bakılacak olursa; kişi, muhatabının açıkça dile getirmediğini “niyetinden okur”, “yüzünden okur”, “hâl dilinden okur”, “gözlerinden okur”, söylediklerinin “satır aralarından okur” ve bu kişilerin “içini okur”, “ciğerini okur”, “kalbini okur”,

“mektubunu dışından okur”. Muhatabının ne söylediğini duymadığı ya da anlamadığı durumlarda onun “dudağını okur”, bir konuyla ilgili iyi seviyede bilgi sahibi olan kişi ise o konuyu “su gibi okur” (Özbay & Bahar, 2012:159; Kantaş, 2013:188-190). Bu çalışmada okuma teriminin basılı, yazılı basit metinleri okuyabilmek şeklindeki ilk anlamı kastedilmektedir.

Anlam oluşturmak ya da türetmek için sembollerin kodunu çözmenin karmaşık bir bilişsel süreci olarak tanımlanan okuma (Sheeba & Mohd, 2018:1), aynı zamanda yazıları keşfetme, anlama ve bilgileri zihinsel olarak yapılandırma yazının anlamına gönüllü katkı yapma sürecidir. Bu bakımdan okuma, anlam üretmeye yönelik bir test etme uygulamasıdır. Dolayısıyla, birey ön bilgileriyle yazının anlamını bulmakta ve bu anlamları birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda okuma pratiğinin temelinde bireyin gelişimi, bilgi dağarcığının artması ve zenginliği ön plandadır (Johnson, 2008:3; Güneş, 2016:2; Ülger, 2015; 20). Bu minvalde dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere birbirini tamamlayan dört beceriden müteşekkil dil becerileri arasında yer alan okumanın, insan hayatındaki önemli etkinliklerden biri olduğu söylenebilir. İnsanlar okuma vasıtasıyla, bu küreselleşme çağında zihinlerini zenginleştiren birçok bilgi edinebilmektedirler. Bu bakımdan okuma ve diğer okuryazarlık becerilerinin önemi günümüz toplumunda geniş çapta kabul görmektedir.

Okuma alışkanlığı, kişinin çok fazla düşünme sürecine veya tekrar eden bir faaliyete ihtiyaç duymadan, kendisi tarafından düzenli ve sürekli olarak yapılan ve bunun sonucunda alışkanlık haline gelen davranıştır. Bu bağlamda okuma alışkanlığını, okumayı öğrendikten sonra bunu isteyerek, zevk alarak sürdürme eylemi şeklinde tanımlamak doğru olacaktır. Okuma alışkanlığı bireye sözlü ve yazılı olarak kendini iyi bir biçimde ifade edebilme, kolay iletişim kurabilme, doğru bir bakış sahibi olabilme, doğru anlayarak yorumlayabilme gibi pek çok becerileri kazandırmaktadır. Zira okuma alışkanlığı kazanan birey; okuduklarını çevresindekilerle paylaşır, okudukları üzerinde düşünür, okuduklarını yorumlayabilir, okuyarak öğrendiklerini hayatına yansıtabilir ve nihayetinde okuyacağı materyali kendi kendine seçebilir duruma gelebilmektedir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı kazanmak, insana hayatın neredeyse tüm sefaletlerinden bir sığınak yapmaktır (Noor, 2011:2; Suhana & Haryudin, 2017:58; Durukan & Arslan, 2018:146-147; Çakmak ve Yılmaz, 2009; 492-497; Çelik, 2020: 1027-1028). Bu nedenlerle, öğrencilerin okumaya yaşamlarının bir parçası olarak ihtiyaçları olduğunun farkına varmaları ve okuma alışkanlığına değer vermeleri sağlanmalıdır.

Toplumsal gelişimde, bireyin kültürel çevreye uyumunda, edindiği bilgi ve deneyim ile geleceğe daha iyi hazırlanabilmesinde önemli rolü olan okuma alışkanlığı bireylerde küçük yaşlarda kazanılmaya başlanan bir davranıştır (Batur, Erkek, Kaplan & Ercan, 2017:44; Çakmak & Yılmaz, 2009:492). Okul öncesi eğitim aşamasında öğrencinin gelişim alanları tam olarak tamamlanamaması nedeniyle okuma alışkanlığı süreci görsel okuma ile başlamaktadır. İlköğretim dönemi ve sonrasında ise okuma eylemi bağımsız bir beceri olarak kazanılabilmektedir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı hayatın her döneminde kazanılabilir olsa da bu alışkanlığın kolay kazanıldığı dönem ilköğretim ve ortaöğretim yıllarıdır. Zira bu yıllar çocuğun okul ve aile etkileşiminin çok yoğun olduğu yıllardır (Sayır, 2018:8).

Okuma alışkanlığına sahip olma, kişisel anlamda öğrencilere günlük ve akademik yaşamında, sosyal olarak ise toplumsal rollerin doğru bir şekilde yerine getirebilmesinde her geçen gün artan bir gereklilik halini almaktadır (Mut & Gelişli, 2021: 93). Fakat okuma eylemi, bu denli önemli olmasına karşın toplumumuzda gereken ilgi ve ehemmiyeti görememektedir (Arıcı, 2015:2; Şahin, Sevim, Gücüyeter & Şahin, 2009: 3). Ancak son yıllarda birçok araştırmaya konu olan ve özellikle dünyayı olduğu gibi Türkiye’yi de etkisi altına Covid 19 salgını nedeniyle yaşanan kapanma ve öğrencilerin uzaktan eğitimi sürecinde üzerinde önemle durulan okuma alışkanlığı, dikkatlerin bu konuya daha fazla yoğunlaşmasına

yol açtığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde okuma alışkanlığına ilişkin yapılmış olan hem yurt içi hem yurt dışında çok sayıda farklı araştırmalara rastlamak mümkündür. Yurt içi yapılan çalışmalar arasında örgün eğitim kademesinde yer alan ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik, Yavaş (2013), Taş (2018), Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007); ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik Deniz (2015), İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013), Davarcı (2013), Deniz (2017), Karadayı (2019), Mete (2012), Öztürk ve Aksoy (2016) ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik Kaynar (2007), Gündoğdu, Barata ve Çelebi (2016), Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin (2014), Taşkesenlioğlu (2016), Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) olmak üzere bazı araştırma sonuçlarına ulaşılmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalardan Sivasubramanian ve Gomathi, (2019), Le, Tran, Trinh, Nguyen, Nguyen, Vuong, Vu, Bui, Vuong, Hoang, Nguyen, Ho ve Vuong, (2019), Anish ve Joseph (2017), Rosli, Razali, Zamil, Noor ve Baharuddin (2017) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapmışlardır. Ancak çoğunlukla nicel yöntemle dayalı farklı sonuçlara ulaşılan bu araştırmalar ve okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanıldığı göz önünde tutulduğunda ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin daha çok çalışmaya ve dolayısıyla farklı araştırma yöntemli daha çok veriye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir

21.yüzyılda eğitim sistemlerinin temel amaçları arasında, içinde bulunulan bilgi, iletişim ve teknolojik gelişmelerin getirdiği bir gereklilik olarak temel dil becerilerindeki yetkinliklerin daha üst düzeye çıkarılması yer almaktadır. Dolayısıyla mevcut öğretim programlarının üzerine yapılandırıldığı dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisine ilişkin yetkinlikler gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Sever (2003:28), öğretimin ileriki basamaklarında öğrencilerin edebiyatımızın klasik ve çağdaş eserlerini okuması, bu eserlerle etkili bir iletişime girmesi için Türkçe öğretiminin ilköğretim birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna dek etkili ve verimli kılınmasıyla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Zira öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini sağlamak ancak onların etkili iletişim kurabilmeleri, dil becerilerini geliştirebilmeleri ile mümkündür (Belet-Boyacı & Güner-Özer, 2019:712). Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son olarak yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) özel amaçları kısmında, öğrencilerin Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak için programın bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmış olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca programın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde işlenmesi öngörülen sekiz tema içinde yer alan “Okuma Kültürü” teması içinde okuma alışkanlığı konusu önerilmektedir (MEB, 2019:8-15).

Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında en önemli kurum ailedir. Bireyler, ailesinden gördüğü şekilde, olaylara yaklaşmakta ve kararlar almaktadır. Dolayısıyla, kendilerine zaman ayırarak kitap okuyan ebeveynler, çocuklarına kitap okumanın zevkli bir uğraş olduğu mesajını vermektedirler. Bu bilince sahip ailelerin çocuklarına model olması, aileye düşen önemli bir sorumluluktur. Zira ebeveynlerin idealler bağlamında işlevi belirleyicidir ve eğer kendileri okurlarsa, çocukları da düzenli okuma becerisini kolayca kazanabilmektedir (Bamberger, 1975:33; Durukan & Arslan, 2018:148; Okur, 2013:18; Yıldız, 2018:186-187). Bu nedenle öğrencilere okul ortamındaki öğrenmelerinde büyük katkısı olan okuma becerilerinin kazandırılması ve bilinçli okurların yetiştirilmesi; öğrencinin ilgisine, yeteneğine, ailede okumaya yönelik tutum ve davranışlara, okumaya uygun bir ortam oluşturulmasına bağlıdır. Bunların yanı sıra okullarda verilen eğitim sistemi, bu sistemi uygulayan öğretmenlerin tutum ve davranışları, uygulama sürecinde aileler, okul ve sınıf kütüphanelerinin işlevselliği, çevresel faktörler gibi birçok etken söz konusudur (Çakmak ve Yılmaz, 2009:492-497; Çelik, 2020: 1027-1028). Bu etkenlerin başında gelen öğretmenlere, bilhassa Türkçe öğretmenlerine okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülebilmesinde büyük görevler düşmektedir. Zira öğrencinin örnek metinlerle bu beceriyi kullanabilecek düzeye ulaşması, daha sonra ise düzeyine, ilgisine ve ihtiyaçlarına göre kitap belirleyerek

okuyabilmesi bir gereklilik halini almaktadır (Batur, Erkek, Kaplan & Ercan, 2017:44; Özden, 2018:303; Maden & Maden, 2018:3). Bu amaçla öğretmenin, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalar, öğrencilerin önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazanmalarını, sonrasında değerli eserleri kendi başlarına arayıp bularak okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır (Alperen, 1990:12). Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir yaklaşımla geliştirilen 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Programın Uygulanmasında Öğretmenin Rolü" başlığı altında öğretmenler için belirlenen öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi günceller, kazanımına yer verilmiştir. Aynı öğretim programında "Okuma Alışkanlığının Kazandırılması" başlığı altında ise, öğrenme sürecinde okumanın payının büyük olduğu, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmış bir öğrencinin tüm derslerinde başarılı olacağı ifade edilerek her öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için öğretmenin, öğrenciyi ilgisini çekebilecek türde kitaplar okumaya yönlendirmesi, velilerle iş birliği yaparak öğrencilere evde de okuyabilecekleri kitaplar önermesi tavsiye edilmiştir (MEB, 2006: 55- 205). Bu bakımdan okuma sevgisi ve alışkanlığının öğrencilere kazandırılmasında okuma alışkanlığı için kritik dönem olan ilköğretim yılları ve bu kademelerdeki ders veren Türkçe öğretmenlerinin rolleri gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, ortaokul kademesinde görev alan öğretmenlerin gözüyle öğrencilerin okuma alışkanlığının bir değerlendirilmesinin yapılması mevcut araştırmalara yeni bir boyut ve bakış açısı kazandıracak veriler sağlaması yönüyle bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik elde edilecek öğretmen görüşleriyle alan araştırmacılarına, eğitimcilere, okuma alışkanlığını tüm topluma yaymayı hedefleyen öğretim programlarına katkı sağlayacak yeni verilerin sunulması bu çalışmanın çıkış gayesini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından nitel bir yaklaşımla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında anne ve babalarının eğitim ve ekonomik durumlarının rolü hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmasına engel olan unsurlar nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerine göre, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında rol oynayan etmenler nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığına ve bunun nedenine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre, ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalar nelerdir?



## 2.Yöntem

### 2.1. Araştırma deseni

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından ortaokul öğrencilerin okuma alışkanlığını derinlemesine irdelemek amacıyla, bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların araştırmaya konu olan olguya yönelik yaşadıkları deneyimlerini anlamlandırmak için nitel araştırma yaklaşımına uygun araştırma deseni olan Olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), bir fenomenin bireylerin veya belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2015: 409). Olgubilim bireye tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tam olarak anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018:69). Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin bireysel deneyimlerinden yararlanarak ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı incelenmeye çalışılmıştır.

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının 1. döneminde, Batman il merkezinde yer alan devlet ortaokullarında görev yapan 19 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmaya konu olan gözlem birimleri, belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulduğunda, örneklem için belirli ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013:91). Bu bağlamda ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan tüm durumları çalışma fırsatı vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:123). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimlerine dayalı görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin belirli bir mesleki deneyimine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, çalışma grubu için belirlenen ölçüt gereği; ortaokul kademesinde Türkçe öğretmeni olarak 10 yıl ve üstü hizmet yılını dolduran kadrolu 8 kadın, 11 erkek olmak üzere toplamda 19 Türkçe öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### 2.3. Veri toplama aracı

Araştırma verilerini toplamak için nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Zira olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya koyma için görüşmenin araştırmacıya sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018:71) Bunun için belirlenen çalışma konusuna ilişkin alan yazın kaynaklar titiz ve dikkatli bir çalışma ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucu çalışmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular Türkçe Eğitimi alanında 1, Türk Dili ve Edebiyatı alanında 1, Eğitim Programları ve Öğretim alanında ise 4 olmak üzere altı akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanların incelemeleri ve yapmış oldukları önerileri doğrultusunda altı olan soru sayısı binişikliği önleme ve yanıtlamayı kolaylaştırma amacıyla yediye çıkarılmıştır. Ayrıca üç sorunun ifade biçimi değiştirilerek daha özlü ve anlaşılır hale getirilmiştir. Uzmanların görüşlerinden istifade edilerek tekrar düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışma grubu dışında tutulan 4 Türkçe öğretmenin katılımcı olduğu bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri araştırmada değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Uygulama

sonucunda verilen cevaplardan yola çıkılarak anlaşılmayan veya işlemeyen herhangi bir soru olmadığı belirlenmiş ve bu nedenle sorularda yeni bir düzenlemeye gerek duyulmamıştır. Böylece tüm bu süreçlerle yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bunun akabinde görüşme formunun Etik Kurul Onayı için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na başvuru yapılmış olup 28/09/2021 tarihinde gerekli onay alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıda yer alan açık uçlu yedi sorudan oluşmaktadır:

1. Bir Türkçe öğretmeni olarak ortaokul öğrencilerinizin okuma alışkanlığına sahip olma durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinizin okuma alışkanlıklarında anne ve babalarının eğitim durumlarının rolü hakkındaki görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
3. Ortaokul öğrencilerinizin okuma alışkanlıklarında ailenin ekonomik durumunun rolüne ilişkin görüşlerinizden bahsedebilir misiniz?
4. Size göre, ortaokul öğrencilerinizin okuma alışkanlığına engel olan unsurlar nelerdir?
5. Size göre, ortaokul öğrencilerinizin okuma alışkanlığı kazanmasında rol oynayan etmenler nelerdir?
6. Ortaokul öğrencilerinizin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklar mısınız?
7. Size göre, ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalar nelerdir?

#### 2.4. Verilerin toplanması

Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 07/10/2021 tarihli alınan araştırma izniyle, 10/10/2021 ile 03/11/2021 tarihleri arasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yüz yüze toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, hem sabit seçenekli cevaplama hem de araştırılan konuda derinlemesine çalışmayı birleştirir (Büyüköztürk ve diğ., 2013:152). Bu teknik, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular yoluyla, görüşme esnasında araştırmaya konu olan kişilere kısmi esneklik sağlayarak söz konusu görüşme sorularının tekrar düzenlenmesine ve tartışılmasına olanak sağlamaktadır (Ekiz, 2017:63). Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenleriyle yapılacak görüşmelerin yer ve zaman planlamasının yapılabilmesi için araştırmacı tarafından okullardan randevu alınmıştır. Yapılan görüşmelerde gönüllülük ilkesine dayalı olarak katılımcılara yedi açık uçlu soru sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda yer yer ek sorular kullanılmıştır. Görüşme formuna katılımcıların verdikleri yanıtlar yazılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin her birinin süresi yaklaşık 40 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın güvenilirliği için, araştırma soruları her katılımcıya aynı üslup, ifade biçimi ve sırayla sorulmuştur. Böylece katılımcıların soruları herhangi yönlendirme yapılmaksızın yanıtlamaları sağlanmıştır.

#### 2.5. Verilerin analizi

Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 1. araştırmacı tarafından bizzat 19 katılımcıya yüz yüze olarak uygulanmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlardaki bazı ifade tekrarları ve anlatım bozuklukları

kendilerinden izin alınarak düzeltilmiştir. Görüşme sonucu elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmacılar, içerik analizi kullanarak verilerin tanımlamaya, veriler içinde saklı olabilecek gerçekleri gün yüzüne çıkarmaya çalışmaktadır. Bu analiz tekniğinde, birbirine benzeyen veriler, araştırmacılar tarafından belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenmesi ve yorumlanmasını içeren işlem basamakları uygulanmaktadır. Bu uygulama dört aşamadan oluşmaktadır: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanarak yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016:242-243). Bu doğrultuda yapılan görüşmelerin ardından her bir soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından tek tek ele mercek altına alınmış, ifade edilen cümlelerdeki anlamlar özetlenerek kodlanmıştır. Bu kodlara ve araştırma sorularına dayalı olarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar düzenlenmiş, ardından araştırmacılar tarafından tanımlanarak yorumlanmıştır. Buna ilaven elde edilen veriler analiz edilirken çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu çerçevede verilerin analizinde her bir öğretmene, “TÖ-1, TÖ-2, TÖ-3...” şeklinde harf ve numaralar kullanılarak bir kod ad verilmiştir.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcıların görüşme formundaki görüşlerinde bir değişimin olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak görüşmeden 15 gün sonra katılımcı teyidi araştırmacı tarafından alınmıştır. Zira araştırılan olgu ve olaylar hakkında bütüncül bir bakış açısı oluşturulması için katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi araştırmacının ulaştığı sonuçları teyit etmesine yarayacak bazı yöntemler gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:269). Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlamak için araştırmanın amacı, yöntemi, çalışma grubu ve bu grubun özellikleri, örnekleme yöntemi, verilerin toplanması, verilerin analiz süreci, bulguların yorumlanması ve sonuçlara ilişkin tüm işlem basamakları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Zira araştırmacı, çalışmanın iç geçerliliği için veri toplama süreçleri, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olmalı ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını ortaya koymalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:271). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için; Türkçe öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız biçimde ayrı ayrı incelenerek kodlanmıştır. Ardından her iki araştırmacının aynı görüşme verileri üzerinde yapmış olduğu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik kontrolü, veriler üzerinde birden çok araştırmacının yaptığı kodlamalar arasındaki tutarlılık olduğundan (Creswell, 2017:200); yapılan karşılaştırma sonucu her iki araştırmacının yaptığı kodlamalardaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Bu kapsamda Miles ve Huberman'ın (1994:64) önerdiği güvenilirlik formülü olan Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \* 100 kullanılmıştır. Bu formül doğrultusunda her iki araştırmacının aynı kodu kullandığı ifadeler “görüş birliği”, farklı kodu kullandığı ifadeler “görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda kodlar ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar düzenlenmiş ve her iki kodlama arası güvenilirlik hesaplaması söz konusu güvenilirlik formülü kullanılarak yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu kodlayıcılar arası görüş birliği diğer deyişle, araştırmanın güvenilirlik ortalaması % 95,34 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman, (1994:64)'a göre, yapılan araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinde en az % 80 oranı arandığından, mevcut araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca iki alan uzmanından analiz süreci sonunda yapılan kodlamaları ve öğretmen görüşlerini incelemeleri istenmiştir. İnceleme sonucunda, uzmanların büyük oranda görüş birliği sağlaması üzerine verilerin kodlama işlemi son şeklini almıştır. Araştırmanın güvenilirliğine ilişkin son olarak bulgular bölümünde, araştırma sonuçlarının gerçekçi olarak yansıtılması amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden seçilen bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak bulgular oluşturulan temalar altında verilmiştir. Her temaya ait alt temalar ve kodlamalar tablolaştırılarak verilmiş olup katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

#### Tema 1: Öğrencilerin okuma alışkanlığı

Bu tema altında araştırmanın birinci alt amacı olan Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri kodlanarak bir araya getirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri neticesinde elde edilen alt temalar, kodlamalar ve frekans değerleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin okuma alışkanlığı ana temasına ait alt temalar ve kodlar

| Alt Temalar                     | Kodlar   | Frekans |
|---------------------------------|--|---------|
| Okuma alışkanlığı düzeyi zayıf  | Sıkıntı (TÖ.3), düzey arttırma çalışmaları (TÖ.3), okuma alışkanlığına sahip değil (TÖ.5, TÖ.10), düşüş (TÖ.6), zayıf düzey (TÖ.6, TÖ.7), Pandeminin olumsuz etkisi (TÖ.6, TÖ.7), okuma takibi (TÖ.6, TÖ.7), yetersiz (TÖ.9, TÖ.18, TÖ.19), çok az (TÖ.19), zorlama olmadan okuyanların okuma alışkanlığı yüzde yirmi seviyesinde (TÖ.17), sıkılma (TÖ.15), zorunluluk (TÖ.15), okumanın tadını almama (TÖ.11), okumayı angarya gören öğrenciler (TÖ.11), büyük çoğunlukla yok (TÖ.14), okumama (TÖ.16), bir türlü oturmama (TÖ.15), zorluk (TÖ.17), rahatına düşkünlük (TÖ.17), sosyal medya tercihi (TÖ.17). | *26     |
| Okuma alışkanlığı düzeyi orta   | Orta düzey (TÖ.1, TÖ.2, TÖ.12), arttırma çalışmaları, (TÖ.2), teşvik (TÖ.2), merak (TÖ.2), okuma grubu (TÖ.2), kontrol (TÖ.12), gözetim (TÖ.12), düzenli okuma (TÖ.12), haftada bir kitap (TÖ.12).   | 11      |
| Okuma alışkanlığı düzeyi yüksek | Yüksek düzey (TÖ.4)  | 1       |

\*Katılımcı öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam frekans sayısı katılımcı öğretmen sayısından fazladır.

Yukarıda Tablo 1’de görüldüğü üzere, “Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı” ana teması altında oluşturulan üç alt temaya ait kodlama ve frekans değerlerinde dikkat çekici şekilde Türkçe öğretmenlerinin derslerine girdikleri ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyinin zayıf olduğu yönündeki ifadeleri (f:26) yoğunluktadır. Buna karşın öğretmenlerin öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyini orta (f:11) ve yüksek (f:1) olarak niteledikleri görüşlerin son derece az kaldığı görülmektedir. Bu ifadelerle ait kodlamalara bakıldığında ise, “yetersiz”, “okuma alışkanlığına sahip değil”, “Pandeminin olumsuz etkisi” ve “okuma takibi” ifadeleri öne çıktığı görülmektedir. Tablo 1’de yer alan bu kodlamaları içeren öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bir Türkçe öğretmeni olarak üzülerek belirtmeliyim ki ortaokulun tüm kademelerinde öğrencilerimizin okuma alışkanlığına sahip olmadığını düşünüyorum.” (TÖ.10)

“Öğrencilerimin okuma alışkanlığı orta düzeyde. Bu düzeyi yükseltmek için birçok çalışma yapmaktayım. Kitap fuarlarına öğrencilerimi götürerek öğrencinin bizzat kendisinin kitap seçmesini sağlıyorum. Fuarda yazarlarla buluşturuyorum. Öğrencilerimin yazarlarla çekilmiş fotoğraflarını okul panosuna asarak onları teşvik ediyorum.” (TÖ.2)

“Ortaokul öğrencilerimizin çoğu kitap okuma alışkanlığına sahip değil. Tabii bu alışkanlığın çok küçük yaşlarda başlaması gerekiyor. Çocuk kitap okumayı bir yük olarak görüyor.” (T.Ö. 5).

“Çocukların büyük bir kısmının okuma alışkanlığına sahip olduğunu gözlemledim. Bu alışkanlık ailede veya ilkokulda kazanılmış olabilir.” (TÖ:4).

“Zayıf düzeyde. Yaklaşık son iki yıldır yaşanan Pandemi nedeniyle bireysel takip azaldığı için okuma seviyesi daha da düştü.” (TÖ.7).

“Ortaokulda okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin genellikle ilkokulda bu alışkanlığı kazandığını görmekteyim. Daha sonradan bu alışkanlığı edinenler olsa da ekseriyet ilkokulda edinilmektedir. Biz Türkçe öğretmenlerinin okuma ile ilgili yaptığı çalışmaları önemseyen öğrenciler olurken aynı zamanda bunu bir angarya olarak görenler de var.” (TÖ.11).

“Çocuklardaki okuma alışkanlığının bir türlü oturmadığı kanaatindeyim. Okumayı sadece okuldaki okuma saatinden ya da Türkçe öğretmenin verdiği kitap ödevinden ibaret saydıkları için öğrenciler okuma alışkanlığını kazanamıyor.” (TÖ. 16)

“Çocuklar okuma uğraşına pek girmiyor. Bu onları zorluyor. Zorluğa gelemiyorlar. Rahatlarına düşkün oluyorlar. Görsel ve kolay olan sosyal medyayı tercih ediyorlar.” (TÖ:15)

Türkçe öğretmenlerinin bu temaya ilişkin görüşleri incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmaları için kritik dönemin ilkokul dönemi olduğu vurgulanmaktadır. Buna ilaven Pandemi dönemi ile öğrenci takibinin yapılamamasının okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerde okuma alışkanlığının kazandırılmasında okulda yapılan çalışmaların bireysel takip ile ev ortamında da sürdürülmesi son derece etkilidir.

## Tema 2: Okuma alışkanlığında ebeveynin eğitim ve ekonomik düzeyinin rolü

Bu tema başlığı altında Türkçe öğretmenlerinin araştırmanın ikinci alt amacı olan ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında anne ve babalarının eğitim ve ekonomik durumlarının rolü hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Bu görüşlere ilişkin alt temalar, kodlamalar ve frekans değerleri aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Okuma alışkanlığında ebeveynin eğitim ve ekonomik düzeyinin rolü ana temasına ait alt temalar ve kodlar

| Alt Temalar                     | Kodlar   | Frekans |
|---------------------------------|--|---------|
| Ebeveynin eğitim durumunun rolü | Çok etkili (TÖ.1, TÖ.13, TÖ.11), ebeveyninden öğrenme (TÖ.1), model (TÖ.1, TÖ.3, TÖ.6, TÖ.4, TÖ.19), okuma alışkanlığına sahip ebeveyn (TÖ.2, TÖ.16), yaklaşım tarzı (TÖ.3, TÖ.16), destekleme (TÖ.3), doğrudan ilişki (TÖ.3), kilit rol oynama (TÖ.4), yönlendirme (TÖ.5, TÖ.12), önemi büyük (TÖ.5), tutum (TÖ.5), kontrol (TÖ.5), otoriter (TÖ.5), akıl yürütücü (TÖ.5), ödüllendirici (TÖ.5), telkin (TÖ.6), eğitilmiş ebeveyn (TÖ.6, TÖ.8, TÖ.12, TÖ.18), oldukça fazla (TÖ.7), yadsınmaz | *49     |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| Ebeveynin ekonomik durumunun rolü etkili        | <p>sonuçlar (TÖ.8), okuma alışkanlığının başlangıcı aile (TÖ.9), anne-baba etkisi (TÖ.9), aşlamak (TÖ.11), birlikte okuma (TÖ.11), bilinçli ebeveyn (TÖ.11, TÖ.12, TÖ.16), doğru orantılı yükselme (TÖ.13), elbette (TÖ.14, TÖ.17), tek kıstas değil (TÖ.14), bilinçlendirme (TÖ.15), kesinlikle farklı (TÖ.16), sorgulayan ebeveyn (TÖ.16), katkı (TÖ.17, TÖ.18), teşvik (TÖ.17), şekillendirme (TÖ.19).</p> <p>Hayata bakış (TÖ.1), öncelikler (TÖ.1), hayat mücadelesi (TÖ.1), etkili (TÖ.2, TÖ.3, TÖ.6, TÖ.7, TÖ.15), bilinç (TÖ.2), lüks tüketim (TÖ.2), para harcama (TÖ.2), açlık (TÖ.2), kütüphaneler (TÖ.2, TÖ.3, TÖ.6, TÖ.11, TÖ.15, TÖ.16), maddi imkânsızlık (TÖ.3, TÖ.13, TÖ.18), destekleme (TÖ.3), kitaba ulaşma (TÖ.4, TÖ.6, TÖ.7 TÖ.13), engel (TÖ.4, TÖ.6), önemli paralellik var (TÖ.8), geçim sıkıntısı (TÖ.8), okumaya yatkın olma (TÖ.9), önemli (TÖ.11), külfet (TÖ.11), kitap temin etmek (TÖ.11), ekonomik sıkıntı (TÖ.12, TÖ.17), güçleştirme (TÖ.12), olumsuz etki (TÖ.17), doğru orantılı (TÖ.13), zarar vermek (TÖ.15), az etki (TÖ.16, TÖ.19), ekonomik durum (TÖ.18), istediğini alma şansına sahip olma (TÖ.18), ayda bir kitap (TÖ.18).</p> | *45 |
| Ebeveynin ekonomik durumunun rolü etkili değil. | Etkili değil (TÖ.5, TÖ.10, TÖ.14), kütüphane (TÖ.5, TÖ.19), internet (TÖ.5), okul kitaplıkları (TÖ.5), arkadaş grubu (TÖ.5), kitaba ulaşmak kolay (TÖ.5, TÖ.10), alternatifler (TÖ.10).  | 11  |

\*Katılımcı öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığında ebeveynin eğitim ve ekonomik düzeyinin rolüne ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam frekans sayısı katılımcı öğretmen sayısından fazladır.

Tablo 2'ye bakıldığında "Okuma Alışkanlığında Ebeveynin Eğitim ve Ekonomik Düzeyinin Rolü" ana teması altında üç alt tema verilmektedir. Bu üç alt temadan biri olan "Ebeveynin eğitim durumunun rolü" ne ilişkin bulguların kodlarında, araştırmaya katılan tüm Türkçe öğretmenleri ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerinin eğitim durumunun yüksek olmasının öğrencilere okuma alışkanlığını kazanmasında doğrudan ilişkili olduğunu (f:49) ifade ettikleri yer almaktadır. Genel olarak katılımcı Türkçe öğretmenlerine göre eğitim düzeyi yüksek ebeveyn öğrenciye rol model olmakta, onu okumaya teşvik ederek yönlendirmekte ve onun alışkanlığını kazanmasında etkili olmaktadır. Bu ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*"Oldukça fazla. Üniversite mezunu veli profilim yüzde on civarında. Genel olarak velilerimin yüzde altmış lise mezunu. Yüzde yirmi ilkokul mezunu; yüzde on ise hiç okuma yazma bilmiyor. Bu velilerimin arasında üniversite mezunu öğretmen ve çeşitli kurum personeli çocuklarının okuma alışkanlığı en yüksek düzeyde. Bu veliler evde düzenli okuma saatleri yapıyorlar. Bu nedenle bu velilerin çocukları okuma alışkanlığına sahip oluyor. Genel olarak veliler çocuklarının okumasını istiyor ama velilerin eğitim düzeyi düştükçe çocukların okuma alışkanlığına sahip olma oranı düşüyor. Ancak istisnai durum dahi olsa düşük eğitim seviyesine sahip velinin çocuğunda okuma alışkanlığı oluşabiliyor. Bunda aileden ziyade çevresel faktörler etkili oluyor."* (TÖ.7)

*"Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerinin eğitim durumunun önemi büyüktür. Bu durum çocuğun öğrenmeye karşı tutumunu belirler. Eğitim durumu yüksek ebeveynlerin çocuklarını özel bir kişilik yapısına sahiptirler. Kendi kararlarını verebilmeleri ve bir yetişkin gibi davranmaları yönünde ebeveynleri tarafından yönlendirilirler. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler diğerlerine göre daha fazla kontrol edicidir. Bu kontrol gücünü otoriter bir şekilde kullanırken akıl yürütücü ve yerine göre ödüllendirici bir özelliğe sahiptirler."* (TÖ.5)

“Elbette anne ve babaların eğitim düzeyleri çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde etkili ancak tek kıstas bu değil. Anne ve babaları ilkokul mezunu olup okumaya ve gelişmeye çok yatkın öğrenciler de var. Aynı zamanda bu durumun tam tersi de mevcut.” (TÖ.14)

“Burada tabii ki kilit role sahip olan anne ve babadır. Anne ve babanın eğitim durumları tabii ki önemli ancak yetersiz kalır, diye düşünüyorum. Asıl önemli olan evde kitap okuyarak öğrenciye model olmalarıdır. Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı misali... Kendimden bir örnek vermek istiyorum: Çocuğuma iki yaşından beri kitap okurum. Her akşam mutlaka okurdum. Şu an üçüncü sınıfa gidiyor. Akşam kitap okumadan uyumaz.” (TÖ.4)

“Kesinlikle etkiliyor. Eğitim seviyesi yüksek olan bir velinin çocuğuna yaklaşımı, bilinci mutlaka diğer velilerden farklı oluyor. Çocuğuyla beraber okuyan ve sorgulayan veli, bir öğretmen olarak arzu ettiğimiz veli profilidir. Nitekim eğitim seviyesi yüksek olan veliden bunları nispeten de olsa görebiliyoruz.” (TÖ.16)

“Bilinçli ve eğitilmiş anne ve babalar evde günün belli saatini okuma saati olarak düzenliyorlar. Velilerin eğitim düzeyi düştükçe çocuklarını okumaya yönlendirmeleri azalıyor.” (TÖ. 12)

Yine Tablo 2’ye bakıldığında ebeveynin ekonomik durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığındaki rolüne ilişkin görüşlerinden ortaya konulan kodlamalarla oluşturulan iki alt tema görülmektedir. Bu iki alt temaya ait kodlar incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığında ebeveynin ekonomik durumunun rolünün etkili olduğuna yönelik oluşturulan alt temaya ait katılımcı görüşlerinin fazlasıyla ağır bastığı (f:45) söylenebilir. Ebeveynin ekonomik durumunun rolünün etkisiz olduğuna yönelik alt temaya ait katılımcı görüşlerinin ise önceki alt temaya kıyasla düşük (f:11) olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri çoğunlukla ebeveynlerin geçim sıkıntısı, maddi imkânsızlık içinde olmasının öğrencinin okuma materyallerine ulaşmasını güçleştirdiğini ve dolayısıyla okuma alışkanlığına sahip olmasını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak bu noktada söz konusu maddi zorlukların öğrencilerin gerek okul gerekse il halk kütüphanelerine yönlendirilmesi veya çeşitli desteklemeler ve çözüm yollarıyla kitap temin etmelerinin sağlanmasıyla aşılabileceği yine katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmalarında ebeveynlerinin ekonomik durumunun etkili olmadığı görüşünde olan bazı katılımcılar ise, günümüzde okuma materyallerine ulaşmanın kolaylığına ve çeşitli alternatifleri olduğuna değinmişlerdir. Katılımcıların ifadelerden dikkat çekici bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

“Ailelerin sosyo-ekonomik durumu hayatı bütünüyle etkiler. Öğrencinin tüm yaşamı bundan etkilendiği gibi okuma alışkanlığı da elbette bundan nasibini alır. Fakat okuyan ve okuma isteği olup da maddi imkânsızlıklardan kitap temininde sorun yaşayan öğrencilerimize kütüphanemizden veya kendimize ait kitaplardan destek sunmaktayız. Bunu bir sorun olarak görmek ve çözüm arayışına girmemenin soruna kayıtsız kalmak dışında bir anlamı olmadığı kanısındayım. Bizleri arayıp almalarını istediğimiz hikâye kitaplarını maddi imkânsızlıktan alamadığını belirten velilerimiz sürekli vardır. Bu durumlarda okul idaresi, kendimiz ve kurtasiyelerin katkılarıyla öğrencilerimizi kitaplara buluşturduğumuz.” (TÖ.3)

“Ekonomi her şeyin temelidir. Bu nedenle ekonomik şartları iyi düzeyde olan ailelerin-özellikle eğitim seviyesi yüksek velilerin-kitaba özel bir bütçe ayırdığı, dolayısıyla çocukların okuma materyallerine ulaşmakta sıkıntı çekmediğini görmekteyim. Aksi durumda olanlar ancak imkânları ölçüsünde kitaba

*erişebildiğinden bu durum çocuğun okuma alışkanlığını edinmesinde veyahut edinmemesinde etkili olmaktadır.” (TÖ.6)*

*“Ailenin maddi durumunun iyi olmaması öğrencinin kitaba ulaşmaması anlamına geliyor. Kitaba ulaşmayan bir öğrencinin bu alışkanlığı kazanmasını beklemek abes olur.” (TÖ.4)*

*“Ekonomik durum biraz etkilidir. Ama çok da değildir, diye düşünüyorum. Çünkü çocuk okumak isterse okullarda, kütüphanelerde bile çok sayıda kitap var. Dağdaki çobanlarımız bile derece yapabiliyorsa ekonomik faktör çok da büyük engel değildir diye düşünüyorum.” (TÖ.19)*

*“Öğrencilerin okuma alışkanlığına ailelerinin ekonomik durumunun etki ettiğini düşünmüyorum. Çağımızda kitaplara ulaşmak her sosyo-ekonomik durum için gayet basittir. Kütüphanelerden, internetten, okuldaki kitaplıklardan faydalanabilirler. Ayrıca arkadaş gruplarıyla da kitap alışverişinde bulunabilirler.” (TÖ.5)*

### **Tema 3: Okuma alışkanlığına engel unsurlar**

“Okuma Alışkanlığına Engel Unsurlar” ana teması katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmalarının önünde engel olarak gördükleri unsurların kodlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu ana temaya bağlı olarak kodlanan ifadeler yedi alt tema altında toplanmış ve bu veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okuma alışkanlığına engel unsurlar ana temasına ait alt temalar ve kodlar

| Alt Temalar   | Kodlar   | Frekans |
|---|--|---------|
| Televizyon izleme ve Teknolojik iletişim araçlarının olumsuz etkisi | Teknolojik araçlar (TÖ.5, TÖ.6, TÖ.7, TÖ.10), yanlış teknoloji algısı (TÖ.8), olumsuz teknoloji (TÖ.9), teknoloji bağımlılığı (TÖ.13), aşırı kullanım (TÖ.15), gereksiz kullanım (TÖ.15), iletişim araçları (TÖ.17), tablet (TÖ.1, TÖ.8, TÖ.15, TÖ.16, TÖ.18), telefon (TÖ.1, TÖ.19), sosyal medya (TÖ.1, TÖ.2), bilgisayar oyunları (TÖ.2, TÖ.3, TÖ.12, TÖ.15, TÖ.16, TÖ.18), bilinçsiz internet kullanma (TÖ.3, TÖ.8), sanal âlem (TÖ.17), televizyon izleme (TÖ.1, TÖ.2, TÖ.7, TÖ.8, TÖ.12, TÖ.15, TÖ.16) | *35     |
| Ailesel unsurlar  | Ailenin duyarsızlığı (TÖ.2), aile (TÖ.3), eğitimsiz ebeveyn (TÖ.4, TÖ.9), kayıtsız aile (TÖ.5), aile ortamı (TÖ.7), bilinçsiz ebeveyn (TÖ.7, TÖ.13), sorumsuz ebeveyn (TÖ.8), rol model eksikliği (TÖ.10), yetersiz ilgi (TÖ.18), ailenin tutumu (TÖ.19),  | 12      |
| Öğretmen  | Öğretmen (TÖ.3, TÖ.6), ev ödevi verme (TÖ.6), okumanın önemini kavratmama (TÖ.13).   | 4       |
| Bireysel unsurlar   | İhtiyaç görmeme (TÖ.1), maddi karşılık görmeme (TÖ.2), zevkine uygunluk (TÖ.2), isteksizlik (TÖ.5), yönlendirilmeme (TÖ.10), zor görme (TÖ.11, TÖ.19), ilgi duymama (TÖ.12), baskı hissetme (TÖ.12), olumsuz yargı (TÖ.12), seviyeye uygunluk (TÖ.12), zaman yönetimi (TÖ.14), bağımsız planlama (TÖ.14), gönüllerince hareket etme isteği (TÖ.14), bağımsız zaman (TÖ.17), önem vermeme (TÖ.18), gereksiz görme (TÖ.18), kitabı sevmeme (TÖ.18).  | 18      |
| Çevresel unsurlar   | Çevresel etkenler (TÖ.4), yayım azlığı (TÖ.6), eğitimsiz toplum (TÖ.9), düşük okuma (TÖ.9), ilgi çeken uyarıcılar (TÖ.16)  | 5       |



|             |   |   |
|-------------|---|---|
| Sınavlar    | Testler (TÖ.6), sınavlar (TÖ.11), soru çözme (TÖ.11),                             | 3 |
| Okul unsuru | Erken dönem (TÖ. 3), ilkökul dönemi (TÖ.11), okul etkinliklerinin azlığı (TÖ.13). | 3 |

\*Katılımcı öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığına engel unsurlara ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam frekans sayısı katılımcı öğretmen sayısından fazladır.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına engel olan unsur olarak en fazla televizyon izleme ve teknolojik iletişim araçları (f:35) vurguladıkları, ardından ise sırasıyla bireysel unsurları (f:18), ailesel unsurları (f:12) ifade ettikleri görülmüştür. “Televizyon izleme ve teknolojik iletişim araçlarının olumsuz etkisi” alt teması altında kodlanan bu engel unsurlardan televizyon izleme (f:7), bilgisayar oyunları (f:6) ve tabletin (f:5) öne çıkan kodlardan olduğu söylenebilir. Katılımcı Türkçe öğretmenleri tarafından “Ailesel unsurlar” alt teması altında ifade edilen okuma alışkanlığına engel unsurlarda ebeveynlerin duyarsızlığı (TÖ.2), eğitimsizliği (TÖ.4, TÖ.9), kayıtsızlığı (TÖ.5), bilinçsizliği (TÖ.7, TÖ.13), sorumsuzluğu (TÖ.8), yetersiz ilgisi (TÖ.18), rol model eksikliği (TÖ.10) dikkat çekici bulgulardır. “Bireysel unsurlar” alt teması altında katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanamamasına neden olan kendilerinden kaynaklı engellere yer verilmiştir. Bu engellerden bazıları; öğrencilerin okumayı bir “ihtiyaç” (TÖ.1) olarak görmemeleri, okumaya yönelik gelecekte bir “maddi karşılık görmeme” leri (TÖ.2), “isteksizlik” leri (TÖ.5), okumayı “zor” (TÖ.11, TÖ.19) olarak görmeleri, “ilgi duymama”, “olumsuz yargı” ya (TÖ.12) sahip olmaları, “gönüllerince hareket etme” (TÖ.14) isteği, okumaya “önem vermeme”, okumayı “gereksiz görme”, “kitabı sevmeme” leri (TÖ. 18) ve zaman yönetimi, bağımsız planlama (TÖ.14) yapamamaları çarpıcı bulgulardandır. Bu bulguların elde edildiği Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

*“En büyük engel ailenin tutumu bence. Çocuğa neyi öğretiyorsak onu yapar. Daha bir yaşında çocuklarımızın eline telefon verirsek onun yerine kitaplar zor geçer.” (TÖ.19)*

*“Teknolojik gelişmeler, ailelerin bu duruma kayıtsız kalması, öğrencilerdeki başarmaya karşı isteksizlik gibi durumlar okuma alışkanlığına engel unsurların başında gelmektedir.” (TÖ.5)*

*“Televizyon, tablet, bilgisayar aşırı derecede ve gereksiz kullanılmaktadır. Bunlar okula, eğitime, okumaya pek katkı sağlamıyor.” (TÖ.15)*

*“Ortaokul öğrencilerinde okuma alışkanlığına engel olan en önemli faktörler; teknolojik gelişmeleri yanlış anlama ve buna bağlı olarak interneti televizyon, tabletin çocukların tüm zamanını işgal etmesidir. Sorumsuz ebeveynler de bu durumu daha da tetiklemektedir.” (TÖ.8)*

*“Sadece okuma alışkanlığı değil, bütün alışkanlıklar zor edinilir ve zor terk edilir. İlk soruda da söylediğim gibi, ilkökuldan okuma alışkanlığı ile gelen öğrencide bu alışkanlığı devam ettirmek kolayken, öğrenmeden gelene kazandırmak zor olabiliyor. En büyük engellerden biri, öğrencinin sınavlara, denemelere hazırlanmak adına soru çözmenin kitap okumaktan daha önemli olduğu yanlışlığına düşmesi. Maalesef bazı velilerin de aynı fikirde olması.” (TÖ.11).*

#### **Tema 4: Okuma alışkanlığını kazanmada etkili unsurlar**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan unsurların neler olduğuna yönelik görüşleri kodlanarak “Okuma Alışkanlığını Kazanmada Etkili

Unsurlar” ana teması oluşturulmuştur. Bu ana tema çatısı altında ise sekiz alt tema sıralanmıştır. Bu veriler aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4-** Okuma alışkanlığını kazanmada etkili unsurlar ana temasına ait alt temalar ve kodlar

| Alt Tema              | Kodlar  | Frekans |
|-----------------------|---|---------|
| Rol -model            | Aile (TÖ.1,TÖ.2, TÖ.3, T.Ö.5, TÖ.6, TÖ.7, TÖ.11, TÖ.13, TÖ.15, TÖ.16, TÖ.18), öğretmenler (TÖ.1, TÖ.2, TÖ.3, TÖ.5, TÖ.6, TÖ.7, TÖ.12, TÖ.15, TÖ.16, TÖ.17, TÖ.18), arkadaşlar (TÖ.1, TÖ.2, TÖ.3, TÖ.6), sosyal çevre (TÖ.6), taklit (TÖ.11), rol-model (TÖ.3, TÖ.7, TÖ.15, TÖ.18), okuyan kardeşler (TÖ.15), sürüklenme (TÖ.15), ilgili anne-baba (TÖ.17), eğitilmiş anne-baba (TÖ.4, TÖ.17), idareci (TÖ.18), hizmetli (TÖ.18), doğru anne-baba tutumu(TÖ.19), birlikte okuma (TÖ.19). | *41     |
| Farkındalık Oluşturma | Kitapla tanıştırma (TÖ.2), ilgi (TÖ.5), kitap seçimi yaptıрма (TÖ.5), telkin (TÖ.6, TÖ.17), teşvik (TÖ.6, TÖ.17), destekleme (TÖ.6, TÖ.18), erken yaşlar (TÖ.7), 5.sınıfta başlama (TÖ.10), yazar tanıtımı (TÖ.10), kitap kulüpleri (TÖ. 10), münazara (TÖ. 10) kitap inceleme (TÖ.10), fuar ziyareti (TÖ.12), kitap tanıtım günleri (TÖ.12), okumanın önemini kavratma (TÖ.13), kademeli yaklaştırma (TÖ.14), ödül verme (TÖ.17), evde okuma saatleri yapma (TÖ.17, TÖ.18),            | * 22    |
| Bireysel çaba         | Başarı arzusu (TÖ.5), kitap sevgisi (TÖ.8), haz duyma (TÖ.8), plan (TÖ.11)  | 4       |
| Okul etkinlikleri     | Okuma saatleri (TÖ.2, TÖ.4, TÖ.13, TÖ.17, TÖ.18), rehberlik (TÖ.3, TÖ.10), okul (TÖ.16),  | 8       |
| Kütüphane             | Okuma merkezi (TÖ.2), kütüphane ziyaretleri (TÖ.4, TÖ.12), okul kütüphaneleri (TÖ.13), sınıf kütüphaneleri (TÖ.13),   | 5       |
| Kitaplar              | İlgi çekici kitaplar (TÖ.6, TÖ.14),   | 2       |
| Teknoloji Kullanımı   | Doğru teknoloji kullanımı (TÖ.9), televizyon sınırlaması (TÖ.4), televizyon/medya tanıtımı (TÖ.12)  | 3       |
| Eğitim Sistemi        | Sınav odaklı eğitim (TÖ.9),   | 1       |

\*Katılımcı öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili unsurlara ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam frekans sayısı katılımcı öğretmen sayısından fazladır.

Tablo 4’te, araştırmaya katılımcı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan unsurlar, büyük çoğunlukla öğrenciye örneklik teşkil ettiklerini düşündükleri ve araştırmada “Rol-model” alt teması (f:41) altında verilen kodlardır. Bu kodlardan en fazla kullanılanlar sırasıyla “aile” (f:11), öğretmenler (f:11) ve arkadaşlar (f:4) olmuştur. Bu alt temanın ardından kullanılan ifadelerin frekansı baz alındığında ikinci olarak “ Farkındalık oluşturma” alt teması altında kodlanan unsurlar (f:22) gelmektedir. Bu temada en çok kullanılan kod ise “evde okuma saatleri” (f:2) olmuştur. Tablo 4’te katılımcıların görüşlerine göre, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan unsurlardan ikinci olarak en çok kullandıkların ifade kodlamalarının yer aldığı bir diğer alt tema ise “ Okul etkinlikleri” dir (f:8). Bu alt tema altında en çok tekrarlanan kod ifadeler; okullarda yapılan “okuma saatleri” (f:5) ve “rehberlik” (f:2) olmuştur. Bu kodlamaların yer aldığı katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Ailede anne, baba, kardeş rol model olmakta. Okuyan biri varsa ailede abla abi gibi, onların da etkisi oluyor. Öğretmen gerçekten okumanın sırrına vakıf olmuşsa sürükler peşinden.” (TÖ.15)

“En önemli faktör ailedir. Evde isteyerek yapılmayan okuma nasıl işe yaramayacak ise, öğretmen istedi diye yapılan okuma da çok faydalı olmayacaktır.” (TÖ.11)

“Öncelikle ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşların etkili olduğuna inanıyorum.” (TÖ.1)

“Çocuğun okuma alışkanlığında en önemli rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenin sınıfta kitap okuması, okuduğu kitaplardan söz etmesi en önemli faktördür. Televizyon ve medya yayınlarında sık sık kitap tanıtımlarının yapılması önemli faktörlerden biridir. Fuarlar, kitap tanıtım günleri ve kütüphane gezileri öğrencilerin okuma alışkanlığında önemli rol oynamaktadır.” (TÖ. 12)

### Tema 5: Okuma alışkanlığının akademik başarıya etkisi

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığıyla ilgili görüşlerinin kodlanmasıyla oluşturulan “Okuma Alışkanlığı ile Akademik Başarı İlişkisi” ana temasına ve bu ana tema altında yer alan dört alt temaya ait kod ve frekansları aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okuma alışkanlığı ile akademik başarı ilişkisi ana temasına ait alt temalar ve kodlar

| Alt Tema                          | Kodlar  | Frekans |
|-----------------------------------|---|---------|
| Akademik başarıyı artırır         | Muhakkak/kesinlikle/evet (TÖ.1, TÖ.2, TÖ.3, TÖ.6, TÖ.9, TÖ.10,TÖ.12, TÖ.17, TÖ.18, TÖ.19), öğrenmeyi öğrenme (TÖ.2), paralel (TÖ.4), anahtar (TÖ.4), doğrudan ilişki (TÖ.7), LGS başarısı (TÖ.7), doğrudan bağ (TÖ.13) yüksek başarı (TÖ.5, TÖ.8, TÖ.10), fayda sağlama (TÖ.5), tüm kademelerde (TÖ.11), eğitim sisteminde başarı (TÖ.11), soruları rahat cevaplama (TÖ.12), zihni geliştirme (TÖ.13), kelime hazinesini geliştirme (TÖ.3, TÖ.13), sınav süresini kullanmayı arttırma (TÖ.13), diğer derslerde başarı sağlama (TÖ.15, TÖ.17, TÖ.18), yeni nesil sorularda başarılı olma (TÖ.15), iyi bir lise kazanma (TÖ.16), sınav başarısı (TÖ.6, TÖ.17), sayısal derslerde başarı (TÖ.17), ilişkili (TÖ.18), derse aktif katılım sağlama (TÖ.18). | *37     |
| Bilişsel becerileri geliştirir    | Anlama (TÖ.1, TÖ.2, TÖ.3, TÖ.4, TÖ.5, TÖ.6, TÖ.7, TÖ.8, TÖ.9, TÖ.10, TÖ.11, TÖ.13, TÖ.18), muhakeme etme (TÖ.1, TÖ.11), ilişkilendirme (TÖ.1), kavrama (TÖ.3, TÖ.6), çıkarım yapma (TÖ.4), bilgi edinme (TÖ.10, TÖ.5), inşa etme (TÖ.5), bilinç (TÖ.5), içselleştirme (TÖ.8), çözümlenme (TÖ.9), pratik (TÖ.12), kıvrak (TÖ.12), yorumlama/ yorum gücü (TÖ.2, TÖ.3, TÖ.4, TÖ.7, TÖ.8, TÖ.13, TÖ.18), algılama (TÖ.13), büyük farkındalık oluşturma (TÖ.19)  | *36     |
| Kişisel gelişime katkı sağlar     | Okuduğunu anlamada daha becerikli olma (TÖ.14), öz güven (TÖ.18), ifade becerileri (TÖ.4, TÖ.18), sözlü ifade becerisi (TÖ.2, TÖ.6, TÖ.7), iletişim (TÖ.5), yazılı ifade becerisi (TÖ.6, TÖ.7)  | 10      |
| Problem çözme becerisi kazandırır | Güçlükleri çözme (TÖ.12), sorun çözme (TÖ.2), etkili çözme (TÖ.5)   | 3       |

\*Katılımcı öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı ile akademik başarı ilişkisine yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam frekans sayısı katılımcı öğretmen sayısından fazladır.

Yukarıda Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak bu ilişki dört alt temada kategorize edilmiştir. Bu alt temalardan frekans değerleri en yüksek olan ve öğretmenlerin çoğunluğunun mutabık olduğu görüşlerinin yer aldığı okuma alışkanlığı “Akademik başarıyı attırır” (f:38) ve “Bilişsel becerileri geliştirir” (f:37) alt temaları ile olmuştur. “Akademik başarıyı attırır” alt temasında öğretmenlerin yüksek oranda okuma alışkanlığının öğrencilerin tüm kademe ve derslerde başarısını arttırdığı yönündeki verileri “Muhakkak/ kesinlikle/ evet” (f:10), “doğrudan bağ”(f:1), “doğrudan ilişki”(f:1), “paralel” (f:1), “tüm kademelerde”(f:1), “diğer derslerde başarı”(f:3), “yüksek başarı”(f:3) kodlarıyla özetlenebilir. Öğretmenlerin yüksek oranda ifade ettiği görüşlerinin yer aldığı bir diğer alt tema olan “Bilişsel becerileri geliştirir” temasında okuma alışkanlığının öğrencilerin “anlama” (f:13), “yorumlama/ yorum gücü” (f:7) becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu alt temayı takiben yine öğretmenlerin okuma alışkanlığının en çok öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağladığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ifade kodları (f:10) “Kişisel gelişime katkı sağlar” alt teması altında yer bulmuştur. Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin bu temayı oluşturan görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

*“Evet, kesinlikle. Özellikle son yıllarda, tüm derslerde öğrencinin ne istenildiğini doğru anlaması cevabı vermede çok etkili. Yapılan sınavlarda artık salt bilginin sorulmadığını, okuduğunu anlama, ilişkilendirme, muhakeme kurma gibi becerilerin sorgulandığını görmekteyiz. Bu da kitap okumanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Büyüklerimiz ‘Soruyla anlamak, cevabın yarısıdır.’ derlerdi.” (TÖ.1)*

*“Yıllardır liselere öğrenci hazırlayan bir öğretmen olarak şunun altını çizmek isterim: ‘Kitap okuma alışkanlığını kazanmamış bir çocuk iyi bir liseyi kazanamaz.’ Bu dediğim ifade gözlemlerim neticesinde ortaya çıkmıştır. Fen ve Anadolu liselerini (Proje okul kapsamındakiler) kazanan öğrencilerde bunu net olarak görmekteyiz.” (TÖ.16)*

*“Okuma alışkanlığı ve başarı arasında doğrudan bir bağ vardır. Okuma hem zihni geliştirip yorum gücünü artırır hem de öğrencinin kelime hazinesini geliştirerek algılamayı ve sınav süresini iyi kullanmasına katkı sağlar.” (TÖ.13)*

*“Kesinlikle. Öğrenmeyi öğrenen çocuk Türkçe dersinde ve diğer derslerde de anlama ve yorumlama gücüyle başarılı olmaktadır. Okuyup da başarılı olmayan öğrenciyi hiç görmedim. Ayrıca çok okuyan öğrenci kendini daha rahat ifade edebildiği için bu durum ona okul içi ve dışı sorun çözme becerisi kazandırıyor. Bu da akademik başarıya sağlamaktadır.” (TÖ.2)*

## **Tema 6: Okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik öneriler**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik önerilerinin neler olduğuyla ilgili görüşleri kodlanarak “Okuma Alışkanlığını Kazanmaya Yönelik Öneriler” ana teması altında bir araya getirilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik önerilerine ait alt temalar, kodlar ve frekans değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo.6** Okuma Alışkanlığını Kazandırmaya Yönelik Öneriler Ana Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

| Alt Tema                           | Kodlar  | Frekans |
|------------------------------------|---|---------|
| Aileye yönelik öneriler            | Aile içi kitap okuma (TÖ.1), ebeveyn bilinçlendirme çalışmaları/seminerleri (TÖ.2, TÖ.5, TÖ.6, TÖ.8, TÖ.9, TÖ.10), kitaplık (TÖ.5), aile eğitimi (TÖ.7), ebeveynin okuması (TÖ.11), sevgi dili kullanma (TÖ.14), evde okumayı pekiştirme (TÖ.16), öğretmenle işbirliği (TÖ.16), evde okuma saatleri (TÖ.18),  | 14      |
| Öğrencilere yönelik öneriler       | Hoşlanılan/zevke uygun kitaplar okuma (TÖ.1, TÖ.3, TÖ.18), sorumluluk (TÖ.9), düzenli okuma (TÖ.11)   | 5       |
| Okuma materyaline yönelik öneriler | Ücretsiz kitap dağıtımı (TÖ.2, TÖ.6), kitap yayımının artırılması (TÖ.6), e-okuma (TÖ.6), kitaplara erişim kolaylığı (TÖ.7), televizyonda kitap tanıtımı (TÖ.18),   | 6       |
| Okullara yönelik öneriler          | Okuma saatleri (TÖ.1, TÖ.5, TÖ.9, TÖ.11, TÖ.13, TÖ.17, TÖ.18, TÖ.19), okuma atölyesi (TÖ.7), okul kütüphanesi oluşturma (TÖ.7), kütüphaneyi işlevselleştirme (TÖ.7), okul kütüphanesinin zenginleştirilmesi (TÖ.13), kitaba ulaşmayı kolaylaştırma (TÖ.14), yazar buluşmaları (TÖ.2, TÖ.10, TÖ.15), tiyatro (TÖ.3, TÖ.15), sinema (TÖ.15), sosyal faaliyetler düzenleme (TÖ.15), ödüllendirme (TÖ.17, TÖ.18), belge verme (TÖ.17,) okuma kulüpleri (TÖ.10), yarışmalar (TÖ.10, TÖ.13),  | *26     |
| Öğretmenlere yönelik öneriler      | Kitap kritiği (TÖ.1, TÖ.2), yaşa uygun kitaplar önerme (TÖ.3), çeşitli yöntemleri deneme (TÖ.3), kitap okumaya yönelik ev ödevi verme (TÖ.4), okumayı tavsiye etme (TÖ.4), kitaplarla tanıştırma (TÖ.8), kütüphane ziyaretleri (TÖ.10, TÖ.17), öğrenciye kitap seçme fırsat verme (TÖ.11, TÖ.14), hediye/ maddi teşvik (TÖ.4, TÖ.12, TÖ.19), kitap sınavları (TÖ.12, TÖ.13), not ödülü (TÖ.12, TÖ.19), rol-model olması (TÖ.13), sevgi dili kullanma (TÖ.14), öğrenci isim/fotoğrafların panoya asılması (TÖ.17), eğlenceli kitaplar okutma (TÖ.19) | *22     |
| Kütüphanelere yönelik öneriler     | Okuma merkezlerinin oluşturulması (TÖ.2), kütüphaneleri zenginleştirme (TÖ.10), kütüphaneleri işlevselleştirme (TÖ.10),   | 3       |

\*Katılımcı öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik birden fazla öneri ifade ettiklerinden elde edilen toplam frekans sayısı katılımcı öğretmen sayısından fazladır.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için neler yapılabileceğine dair en fazla “Okullara yönelik öneriler”de (f:26) buldukları görülmektedir. Bunun akabinde katılımcılar sırasıyla önce “Öğretmenlere yönelik öneriler”e (f:22) sonrasında ise “Aileye yönelik öneriler”e (f:14) daha çok değindikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okullara yönelik öneriler” alt temasında frekans sayılarıyla en dikkat çeken kod ifadeler okullarda yapılması tavsiye edilen “Okuma saatleri” (f: 8) ve öğrencilerle “Yazar buluşmaları” (f:3) olmuştur. “Aileye yönelik öneriler” alt temasında ise frekans oranlarıyla göze çarpan kod ifadeler “Ebeveyn bilinçlendirme çalışmaları/seminerleri” (f:6) olmuştur. Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin bu temayı oluşturan görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

“Okuma saatleri yapılmalıdır. Kitap okuma yarışmaları düzenlenmelidir. Okul kütüphaneleri zenginleştirilmeli, aktif hale getirilmelidir. Sınav soruları kitap okumaya dönük sorulmalıdır. Anne, baba, öğretmen ve idareciler kitap okuma konusunda iyi rol model olmalıdır.” (TÖ.13)

“Sosyal faaliyetler, tiyatro, sinema bile öğrencilerin okumaya yönlendirilmesinde etkili olabiliyor. Ayrıca öğrenciler yazarlarla buluşturulmalı.” (TÖ.15)

“Bence öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması için başta anne, baba ve öğretmen olmak üzere herkesin üzerine düşeni yapması gerekir. Okullarda okuma saatleri düzenli yapılmalı ve bu sadece Türkçe derslerinde yapılan bir etkinlik olarak görülmemeli. Diğer öğretmenlerin katılımı ve yardımıyla yapılmalı. Ayrıca ailenin yani anne ve babanın, varsa diğer kardeşlerin evde bu etkinliğin tamamlayıcı unsuru olduğu bilinmelidir.” (TÖ.9)

“Şu an okulumuzda yapıldığı gibi her gün bir saat okuma saatine ayrılabilir. Ebeveyn yardımı olmadan bunun başaramayacağını farkına varılarak ebeveynleri mutlaka bu işe katmak gerekir. Öğrenciye kendine uygun kitap seçmesi sağlanmalı. Çünkü öğrencinin kendisine hitap etmeyen kitapları okutturmak, ona okumayı sevdirmek yerine onun okumaktan nefret etmesine sebep olabilir. Ayrıca öğrencilere çok fazla okutmak yerine az da olsa düzenli okumayı öğretmek gerekir.” (TÖ.11)

“Öncelikle aile içerisinde kitap okumanın bir kültür haline gelmesi gerekir. Daha sonra çocuğun hoşlandığı kitaplarla başlaması önemli. Öğretmenlerin, özellikle de Türkçe öğretmenlerinin, okuma saatleri yapması, öğrencilerle kitap kritiğinin yapılması, kitap üzerinde bilgi alışverişinin yapılması öğrenciyi daha çok motive edecektir.” (TÖ.1).

#### 4. Sonuç ve tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmenlerine belirlenen amaç ve alt amaçlar kapsamında yedi açık uçlu araştırma sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda altı ana tema oluşturulmuştur. Bu ana temalar alt temalarla ayrıntılandırılmaya ve kategorize edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bu tema ve alt temalara göre öğretmen görüşleriyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk teması olan “Öğrencilerin okuma alışkanlığı” altında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında; Bayis (2010), tarafından yapılan 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu bulgusu mevcut araştırma sonucuyla paralellik taşımaktadır. Benzer şekilde ve Davarcı (2013)’nın, ilköğretim okullarındaki 8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını incelediği çalışmada ve Güngör (2009)’ün, ilköğretim okullarındaki 5.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını inceleyen çalışmada, öğrencilerin fazla okuma alışkanlığı olmadığı; Duran ve Sezgin (2012)’in ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, katılımcı öğrencilerinin büyük bir bölümünün okuma alışkanlığına sahip olmadıkları, orta ve alt düzey okuyucu oldukları; Acıyan (2008)’in, ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi saptamaya çalıştığı çalışmada, öğrencilerin önemli bir bölümünün (% 63.5) yeteri kadar kitap okumadığı; Taşkesenlioğlu (2013)’ünün ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerine yaptığı inceleme sonucunda öğrencilerin önemli bir kısmının yeterli okuma alışkanlığına sahip olmadığı; Kaynar (2007)’in ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerini ölçmeyi amaçladığı çalışmada, çok az bir öğrenci kitlesinin okuma alışkanlığı olduğunu öğrencilerin büyük bir bölümünün kitap okuma alışkanlığı olmadığı tespit

edilmiştir. Bunlara ilaven, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010), Arı ve Demir (2013) ve Kara (2019) tarafından yapılan okuma alışkanlığına ilişkin farklı çalışmalarda Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlığının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara karşın; Aksoy ve Öztürk (2019), ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını, belirlemeye çalıştığı araştırmada öğrencilerin %95,2'sinin okuma alışkanlığının olduğunu, %4,8'i ise olmadığını; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013)'ın, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını inceledikleri araştırmada öğrencilerin düzenli bir şekilde kitap okudukları; Bayat ve Çetinkaya (2018) 'nın ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada ulaştıkları katılımcıların %60,1'inin okumaktan çok fazla haz aldığı, %46'3'ünün hemen hemen her gün kitap okuduğu, %57,1'inin yeteri kadar okuduğu; Deniz (2015), ortaokul öğrencilerinin %53,2'sinin çok okuyan; Aksoy (2017)'un ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu; Balcı (2009: 385) 8. sınıf öğrencilerinin %70'inin orta, %25'inin zayıf, %15'inin de çok okuyan okur düzeyinde okuma alışkanlığına sahip oldukları bulgularıyla farklılaşmaktadır.

Araştırmanın ikinci teması olan “Okuma Alışkanlığında Ebeveynin Eğitim ve Ekonomik Düzeyinin Rolü”ne ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin ve ekonomik durumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre, ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin okuma alışkanlığını arttıran bir faktördür. Araştırmanın bu sonucu; Taşkesenlioğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada elde edilen anne ve babanın eğitim seviyesi yükselse öğrencide de paralel olarak okuma oranının yüksek olduğu yönündeki araştırma bulgusuyla; Güngör (2009) ve Bayis (2010), anne ve babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının arttığına ilişkin bulguları ile örtüşmektedir. Aynı şekilde, Acıyan (2008)'in, yaptığı araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim seviyesi arttıkça okudukları kitap sayısının arttığı; Bekar (2005)'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailelerin rolüne ilişkin yapmış olduğu araştırmada da üniversite mezunu olan annelerin (X=48.61) ve lise mezunu annelerin (X = 48.44), ortaokul mezunu annelere (X= 43.9), ilkokul mezunu annelere (X = 43.3) ve okuryazar olmayan annelere (X =38.7) oranla çocuklarını okumaya yönlendirmelerinin daha fazla olduğu; üniversite (X = 49.53) ve lise mezunu olan babaların (X= 45.59), ortaokul mezunu (X=43.69) ve ilkokul mezunu babalara kıyasla (X=40.66) çocuklarını okumaya yönlendirmelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Suna (2006), tarafından ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin incelendiği çalışma sonuçlarına göre ise, ilköğretim öğrencilerinin anne ve babalarının öğrenim durumu yükseldikçe okuma ilgisi düzeyi de yükselmektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak Davarcı (2013), anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında daha az kitap okudukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci temasına ait diğer bir sonuç olarak; katılımcı öğretmenlere göre, maddi sıkıntı yaşamayan ve ekonomik yönden iyi bir düzeyde olan ebeveynlerin çocukları diğerlerine kıyasla daha çok okuma alışkanlığına sahip olmaktadır. Bu sonucun, Keleş, Ö. (2006), Güngör (2009) ve Bayis (2010)'in, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de arttığına ilişkin sonuçları ile örtüşmekte olduğu söylenebilir. Şahin (2009) tarafından ilköğretim 6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlıklarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 37,7'si ile orta sosyo-ekonomik düzeydekilerin % 45,5'i her gün okumakta iken; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sadece 26,2'sinin her gün düzenli olarak kitap okudukları bulgusu bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer bir araştırma bulgusu da Karakoç (2005) tarafından lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve

alışkanlıkları ile bunları etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada görülmektedir. Bu araştırma sonucuna göre, üst sosyo-ekonomik düzeye ait okulların öğrencilerinin okumaktan daha çok hoşlandıkları görülmüştür. Son bir yıl içinde hiç kitap okumayanların ya da en son ne zaman bir kitapçıya gittiğini hatırlamayanların oranı ise alt sosyo-ekonomik düzeyde diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca hiç kitap okumadığı belirten öğrencilerin tamamının alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmalarının önünde engel olan unsurların araştırıldığı üçüncü temanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin en fazla televizyon izleme ve teknolojik iletişim araçlarını okuma alışkanlığına engel unsurlar olarak gördükleri belirlenmiştir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007)'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, katılımcı öğrencilerin bilgisayar kullanmayı ve televizyon izlemeyi kitap okumaya göre daha çok tercih ettikleri ve daha az televizyon izleyen, bilgisayar ile vakit geçiren öğrencilerin okuma saatlerinin diğer öğrencilere göre fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013), ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okul türü ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, lise öğrencilerinin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma davranışlarının tüm öğrencilerin kitap okumalarını engelleyen ortak faktörler olduğunu ortaya koymuşlardır. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013)'in, ortaokul öğrencilerinin kitap okumalarına engel olan durumlar olarak %23,5'inin televizyonu, %4'ünün bilgisayarı, %6'sının arkadaşlarını; Acıyan (2008), ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir bölümünün kitap okumayı sevmeme nedeni olarak, televizyon izlemeyi ve internette dolaşmayı (% 41.9) gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Arı ve Demir (2013)'in eğitim fakültesi öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, katılımcı öğrencilerin, kitap okumaya engel olarak %32'sinin televizyon izleme ya da interneti, %28'inin ders çalışmalarını, %18'inin kitapların pahalı olmasını, %9.7'sinin kitap okumayı sevmediklerini, %7.6'sının istedikleri kitaplara kolayca ulaşabilecek ortamda olmayışlarını, %4.7'sinin ise ekonomik durumları ifade ettikleri ortaya konmuştur. Duran ve Sezgin (2012) de ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarını televizyon seyrederek, bilgisayarda/ internette oyun oynayarak geçirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin kitap okuma önündeki en büyük engellerin başında televizyon izleme ve bilgisayar/internet kullanımının geldiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu sonuçların, okuma alışkanlığına engel olarak kitle iletişim araçları ve televizyon izlemenin ilk sırada yer aldığı yönündeki mevcut araştırma bulgularını destekler mahiyette olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, hangi kademede olursa olsun öğrencilerin televizyon izlemeye, bilgisayar /internet kullanımına günde ayırdıkları sürenin çok fazla olduğu, bilgisayarın öğrencilerin hayatlarında çok fazla yer edindiği ve bu durumun da öğrencilerin okuma alışkanlığını olumsuz etkilediği şeklinde bir çıkarım yapılabilir.

Alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında; Aksoy ve Öztürk (2019), ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını, öğretmenlerinin ve kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğrenciler okumalarını engelleyen etmenler olarak; öncelikle ilgilerini çeken kitap, dergi vb. bulamamayı (%40,5), televizyon izlemeyi (%31,0), bilgisayar veya internetteki oyunları (%30,6); ev ödevlerinin yoğunluğunu (%29,0), okuma materyali eksikliğini (%26,2), okumayı sıkıcı bulmayı (%20,6) ve arkadaşlarında okuma alışkanlığının olmayışını (%18,7) göstermişlerdir. Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) tarafından eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan araştırmada, kitap okumaya engel olarak öğrencilerin %52.72'sinin derslerin yoğunluğunu, %12.73'ünün bilgisayarı ve yine aynı oranda öğrencinin televizyon izlemeyi ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Davarcı (2013) tarafından ilköğretim okullarındaki 8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışma



sonuçlarına göre, öğrenciler okumalarını engelleyen en önemli etken olarak ilk sırada derslerin yoğunluğunu (%31,5), ikinci olarak bilgisayar/ interneti (%15) ve üçüncü olarak da televizyonu (%14,9) göstermişlerdir. Karakoç (2005), yeterince kitap okumayan öğrencilerin derslerden vakit bulamadığı için veya televizyon engeline takıldığı için kitap okuyamadığını saptamıştır. Aynı şekilde Güngör (2009), öğrencilerin kitap okumasına engel olan en büyük etkenin derslerin yoğunluğu (% 36.5) olmasının yanı sıra televizyon izlemelerinin de olumsuz bir etken olduğunu; Bayis (2010), öğrencilerin kitap okumalarına en büyük engelin derslerinin yoğunluğu olduğunu belirlemişlerdir. Sarpkaya ve Kesici (2014), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin yeterli kitap okumamalarının en önemli nedeni olarak dersleri, SBS, LYS gibi sınavları, kitap satın alma zorluğunu, sonrasında da kitap okuma alışkanlığının olmayışını ve televizyon izlemeyi gösterdiklerini bulmuşlardır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) tarafından yapılan okuma alışkanlığına ilişkin araştırmada ise; katılımcı öğrenciler yeterince kitap okumama nedeni olarak başta kitap fiyatlarının yüksek olmasını, ardından derslerden zaman bulamama ve yorgun olmayı göstermişlerdir. Şahin (2009) de, öğrencilerin kitap okuyamama sebepleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmuş ve kitapların pahalı olması sebebiyle okuyamadığını söyleyen 100 öğrenciden 75'inin alt sosyo- ekonomik düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan unsurların neler olduğuna yönelik görüşleri incelendiğinde; Türkçe öğretmenleri tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan unsurlar olarak çoğunlukla aile, öğretmen ve arkadaşların dile getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu her üç unsurun rol model alt teması altında ve öğrenciye rol model olmaları yönüyle öğretmen görüşlerinde ön plana çıkmıştır. Bu sonuç, Deniz (2015) tarafında yapılan, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespit edilmesine yönelik çalışmada elde edilen ortaokul öğrencilerinin kitap okumalarında en çok ailelerinden (%36) sonra sırasıyla öğretmenlerinden (%25), arkadaşlarından (%19,9) etkilendikleri; Balcı (2009)'nın ailelerinin çocuklarının okuma alışkanlığında en etkili unsur olduğu ve Bayis (2010)'in, öğrencilerin okumasında anne ve babalarının, öğretmenlerinin ve yakın çevrenin etkili olduğu yönündeki bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Aynı şekilde Acıyan (2008), anne ve babası çok okuyan öğrencilerin kitap okumayı daha çok sevdiğini ve dolayısıyla okuma alışkanlığına sahip anne ve babaların çocuklarının okuma alışkanlığının yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçları teyit eden Suna (2006), ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenleri incelediği çalışmasında, anne ve babanın okumak için zaman ayırmalarının; ailenin kitap satın almada çocuğun görüş ve tercihinin önem vermesinin; anne veya babanın çocuğa sesli olarak kitap okumasının; evde kitap sohbetleri yapılmasının; çocuğa kitap hediye edilmesinin; çocuğun ailesiyle okuma saatinin olmasının; evde bir kitaplığının olmasının ve ailesiyle kütüphane, kitap fuarı gibi ziyaretleri yapmasının çocuğun okuma alışkanlığına olumlu yönde etkisi olduğuna yer vermektedir. Bu bağlamda Dökmen (1994: 20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında model yoluyla öğrenme boyutunda anne ve babanın rolünü değerlendirmektedir. Bu öğrenme ilkesi doğrultusunda öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çocuğa model ve örnek olma vasfıyla, öncelikli ve en önemli unsur ailedir, denilebilir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olma yönüyle etkili olan diğer unsur öğretmenlerdir. Güngör (2009)'ün öğrencilerin kitap okumalarında ilk sırada öğretmenlerinin (%68.7) olmak üzere, annelerinin (%41.9), babalarının (%46.2) ve "tamamen" derecesinde etkili olduğunu; Sarpkaya ve Kesici (2014), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlığını betimlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğrenciler okuma alışkanlığında en çok öğretmenlerinden daha sonra annelerinden ve üçüncü sırada babalarından etkilendiklerini; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin okumaya teşvik etmede, öğretmenin kitap okuyup kendi okuduğu kitapları öğrencilere anlatmasının Anadolu lisesi

öğrencilerine (%3,8) kıyasla teknik ve endüstri teknik lisesi öğrencilerinde (%10,1) daha etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Araştırmada Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin okuma alışkanlığını en çok etkileyen diğer bir unsuru “Farkındalık oluşturma” alt temasında yer alan “evde okuma saatleri” ile ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, evde ve okulda yapılan bu ve benzeri etkinlikler ile öğrencilerin teşvik ve desteklenmesinin onlarda okumaya yönelik farkındalık oluşturmada ve bu unsurlar öğrenciler okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olmaktadır. Bu minvalde, Suna (2006), sınıfta okuma saatinin yapılmasının, öğrencinin sınıf kitaplığını aktif kullanmasının, öğretmenin okumaya yönlendirmesinin; öğretmenin sınıfta kitap, dergi, vb. tanıtımını yapmasının; öğrencinin öğretmeniyle kütüphane, kitap fuarı, vb. ziyaretleri yapmasının; arkadaşları ile kitap kritiği ve değiş tokuş yapmasının öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerini olumlu yönde etkilemekte olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın beşinci teması olan “Okuma Alışkanlığının Akademik Başarıya Etkisi”ne ilişkin sonuçlara bakıldığında, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tümü, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ilaven, Türkçe öğretmenlerinin yüksek oranda okuma alışkanlığıyla öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı ve bilişsel becerilerinin geliştiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, Güngör (2009)’ün öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının akademik başarı düzeyleri düştükçe azaldığı; Aksoy (2017)’un TEOG sınavı ile ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma amacıyla yaptıkları çalışmada ulaşılan TEOG sınavı kapsamında bulunan altı dersin test puanlarıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ve Berkant ve Tüzer (2017)’in, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve sayısal ders başarılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada, okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalara ilaven; Kara (2019). Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında akademik başarının etkili olduğu sonucuna ulaşırken; Acıyan (2008), ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmada, katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun (% 57.2) okumanın başarılarını artırdığı görüşünde olduklarını belirlemiştir. Yılmaz (2012), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okul başarıları arasındaki ilişki düzeyini ve niteliğini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça 6. ve 7. sınıf not ortalamalarının da yükselmekte olduğunu ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının okul başarılarını artırdığını düşündükleri bulgusuna yer vermektedir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik önerilerinin neler olduğunun incelendiği “Okuma Alışkanlığını Kazandırmaya Yönelik Öneriler” temasına ait sonuçlara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin en fazla okullara sonrasında öğretmenlere ve ailelere yönelik önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bu durum araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında sorumluluk ve görevi en çok okullarda gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Okullar öğrencilerin öğrenme merkezleri olarak temel birçok becerinin yanında okuma alışkanlığı becerisinin kalıcı hale gelmesini sağlamaya yönelik faaliyetlerin de odağında bulunmaktadır. Bu nedenle okulların sahip olduğu özellikle maddi ve fiziksel imkânları çerçevesinde öğrencilere sunacağı fırsatlar daha fazla ve daha çeşitli olmaktadır. Bu bağlamda okullarda başlatılan okuma alışkanlığı kazandırma çalışmaları sınıfta öğretmenler, evde aile bireyleri tarafından desteklenip sürdürüldükçe kalıcı ve etkili hale gelecektir. Bu nedenle öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuğa göstereceği ilgi, hassasiyet ve duyarlılığı belirleyici olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların okuma alışkanlığı kazanması için öğretmen ile ailenin işbirliği içinde olması bir zorunluluk olmaktadır.

## 5. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıda şu önerilere yer verilmiştir.

1. Okullar kendilerine özgü, sahip oldukları çevresel, sosyal, ekonomik ve fiziksel imkânları ölçüsünde okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu doğrultuda okullar öğretmen, veli, öğrenci işbirliğinin merkezi konumunda yer almalıdır.
2. İl ve ilçelerde resmi kurum ve kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin teşvik edip katkıda bulunacağı kitap toplama kampanyaları oluşturulmalıdır. Toplanan bu kitaplar öğrencilere ulaştırılarak öğrencilerin kitaba erişimi ücretsiz ve kolay hale getirilmelidir.
3. Öğrenciler rol model olan öğretmenler, sınıflarında keyifli, eğlenceli ve öğrencilerin hoşlanacağı okuma etkinlikleri düzenlemelidir. Böylece öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olmaları sağlanmalıdır.
4. Öğretmenler, özelde Türkçe öğretmenleri, dersin içeriğine ve özelliğine uygun olarak konuyu kitapların kahramanları/ konusuyla ilişkilendirerek işleyebilirler.
5. Anne ve babanın çocuğun okumaya yönelmesindeki etkisi sık sık gündeme getirilmeli, öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için ailenin tüm fertlerinin ve özellikle de annenin çağdaş anlamda okuryazarlık kazanması sağlanmalıdır.
6. Resmi kurum ve kuruluşlar ile sivil örgütlerince ebeveynde okuma bilinci oluşturmaya yönelik cazip ve ilgi çekici aile eğitimi/ seminerleri düzenlenmelidir.
7. Tüm branş bazında öğretmenlere, öğrencilerine etkili okuma yöntem ve tekniklerini öğretmelerini sağlayacak eğitimler verilmelidir.
8. Okullarda rehber öğretmenler öncülüğünde televizyon izlemeye ve teknolojik araçların kullanımına yönelik öğrenci ve aile bilinçlendirme eğitimleri düzenlenmelidir.
9. Televizyon ve diğer iletişim yayın organlarında öğrencileri ve ailelerini okumaya teşvik eden, özendirici içeriklere, kitap tanıtım reklamlarına ve tanıtım filmlerine daha sıklıkla yer verilmeli.
10. İleriye dönük çalışmalarda ilkökuller ve ortaokul kademelerindeki öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik nitel ve nicel verilerin kullanılacağı Karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Acıyan, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (1), 143-184.

- Alperen, N. (1990). *Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Anish, C.A., & Joseph, J. (2017). Reading habits of higher secondary schools Students: A study. *Imperial of Journal of Interdisciplinary Research*, 3 (5), 1939-1949.
- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı?-bir "okuma listesi" önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3) , 1-15.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bamberger, R., (1975). *Promoting the reading habit*. Paris: Unesco Press.
- Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K. & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri, *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, O. (1990). İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bekar, Ü. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailelerin rolü: Kastamonu ili örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Berkant, H. G. & Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2) , 171-190.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E. vd. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, R. , Türkyılmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3) , 1-21 .
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (Çev. Ahmet Aypay). Ankara: Anı. Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev. Hasan Özcan). Ankara: Anı. Yayıncılık.
- M. Sever, (Çev.). A. Aypay (Ed). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde* (ss. 400-433). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23,3,489-50.
- Çelik, H., Genç, K., & Gencer, R. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuma kültürleri üzerine nitel bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 397-413.
- Çelik, Y. (2020). Okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 1027-1037.

- Doğan, B. (2014). Öğretmen adaylarının kitap okumanın önemine ilişkin gerekçeler. *Bilgi Dünyası*, 15 (1) 159-175.
- Davarcı, N. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar - internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3 (2), 46-64.
- Deniz, A. (2017). Ortaokul öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *TAY Journal*, 2(1), 46-62.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies* 7(4) 1449-1462.
- Durukan, E. & Arslan, N. (2018). Türkçe dersi öğretim programlarında okuma eğitimi. S.Alyılmaz ve B.Ürün-Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s. 157-172), Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emin, T., (2003). Alımlama estetiği ve edebiyat öğretimi. Erişim Tarihi: 07 Eylül 2021. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/genc/dosyalar/alımlama.pdf>
- Farran, L. K., (2010). The Relationship between Language and Reading in Bilingual English-Arabic Children. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Bartın University Journal of Faculty of Education, 5(1),1-18.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana M. & Şahin, E.Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 151-164.
- Gündoğdu, C., Barata, B. ve Çelebi, E. (2016). 15-29 yaş arası gençlerin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Elazığ il örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 36-42.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İşcan, A., Arıkan, İ.B. & Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (11), 3- 28.
- Johnson, A.P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students* New York: Rowman and Littlefield Education.
- Kantaş, Z. (2013). Gençlik dönemi okuma (15-18 yaş). A. Okur (Ed.). *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde.(s.185 - 222). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadayı, F. (2019). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kara, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Karatay, H. , Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri . *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1) , 89-107.

- Kaynar, İ. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Le, T.T. H., Tran, T., Trinh, T. P. T., Nguyen, C. T., Nguyen, T. P. T., Vuong, T.T., Vu, T. H., Bui, D.Q., Vuong, H. M., Hoang, P.H., Nguyen, M. H., Ho, M.T., & Vuong, Q.H., (2019). Reading habits, socioeconomic conditions, occupational aspiration and academic achievement in vietnamese junior high school students. *Sustainability*, 11, 5113, 1- 29.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mut, G. & Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 3(1), 92-113.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim Tarihi:07 Ekim 2021. meb\_ıys\_dosyalar/25/10/711870/dosyalar/2016\_10/
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019a).Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. Erişim Tarihi:10 Eylül 2021 <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302>
- Noor, N. M. (2011). Reading habits and preferences of efl post graduates: A case study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 1-9.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), Yaşam boyu okuma eğitimi içinde (s.1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilgi eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 1 (1) , 158-177 .
- Özden, M. (2018). Niçin okumuyoruz? Tarih Okulu Dergisi (TOD) 11 (37), 299-313.
- Rosli, N.A., Razali, N.F., Zamil, Z.U.A., Noor, S.N.F.M. & Baharuddin, M.F. (2017). The determination of reading habits among students: a concept. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 7 (12). 791-798.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ üniversiteleri örneği), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3), 457-480.
- Sayı, M.F. (2018). Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). Okuma eğitimi içinde, (s.1-9). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13 (13), 27-38.
- Sheeba, S. ve Mohd, H. A. (2018). Teaching reading : Goals and techniques. Mohd, Shakir (Ed.), In *Emerging trends in education* (pp. 1-12). New Delhi: New Delhi Publisher.
- Sivasubramanian, G. & Gomathi, P. (2019). A study on reading habits among higher secondary school students in Salem, Tamil Nadu India. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2576.1-16.
- Suhana, A & Haryudin, A. (2017). The effects of reading habit towards students' reading comprehension at private senior high school in Purwakarta. *Eltin Journal* , 5 (2), 57-70.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Şahin, A., Sevim, O., Gücüyeter, B. ve Şahin, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma durumları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-21.
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947- 1975.
- Taşkesenoğlu, L. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (9).
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ülger, D. K. (2015). Motivasyon ve model alma kavramlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına etkisi: Ankara örneği. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi* , (1) , 18-43 .
- Yalman, M., Özkan, E. & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 14 (2), 291-305.
- Yavaş, S. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yengin Sarpkaya, P. & Elitok Kesici, A. (2014). İlköğretim ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları: aydın ili örneği. *Milli Eğitim Dergisi* , 44 (201) , 17-38 .
- Yıldız, D. (2018). Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 179-193). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel. (Yay. haz). *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

## 19- Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi

Mehmet FİDAN<sup>1</sup>

Erdem SARIASLAN<sup>2</sup>

Ahmet YILMAZ<sup>3</sup>

**APA:** Fidan, M. & Sariaslan, E. & Yılmaz, A. (2022). Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 350-368. DOI: 10.29000/rumelide.1075617.

### Öz

Uzaktan öğretim süreçlerinin hedefler, temel alınan müfredat, kazanımlar gibi birçok etken açısından yüz yüze eğitimle eş değer özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklere ek olarak uzaktan ve yüz yüze eğitim süreçleri ders işleniş sırasında kullanılan yöntemler, materyaller, ölçme ve değerlendirme araçları gibi yönlerden farklılaşabilmektedir. Bu durum yürütülen öğretim sürecine uygun yöntem, teknik, materyal, ölçme-değerlendirme aracı vb. geliştirilmesini gerektirmektedir. Sıralanan öğelerden materyal, özellikle öğrencilerin derse ilgisini çekmede ve öğretim sürecinin etkililiğini artırmada önemli konumda bulunmaktadır. Bu nedenle kullanılan öğretim metoduna uygun materyal tasarımı ve bu materyallerin kullanılması, kazanımlara ulaşma açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde, uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik görüşlerinin alınması aşamasında standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya toplamda 20 Türkçe öğretmeni ve 90 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada görüşme formları vasıtasıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi aşamasında her görüşme sorusu doğrultusunda bir başlık (tema) oluşturularak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonuçları Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde uzaktan öğretim süreçlerinde en çok kullanılan materyaller Türkçe ders kitabı, EBA platformu ve yardımcı kaynaklardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde ise materyal olarak web araçlarının, Türkçe ders kitabının ve EBA platformunun ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Uzaktan öğretim, Türkçe dersi, materyal tasarımı

<sup>1</sup> Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Aksaray, Türkiye), fidanm3838@gmail.com, ORCID, ORCID ID: 0000-0002-9347-2992 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075617]

<sup>2</sup> MEB, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kayseri, Türkiye), erdmsariaslan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7435-0324

<sup>3</sup> MEB, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kayseri, Türkiye), ahmet.yilmaz2538@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4203-3367



## Evaluation of teacher and student views on Turkish lesson materials used in distance education processes

### Abstract

Distance education processes have features equivalent to face-to-face education in terms of many factors such as objectives, curriculum and achievements. In addition to these features, distance and face-to-face education processes can differ in aspects such as the methods, materials, measurement and evaluation tools used during the lesson. This situation requires the development of methods, techniques, materials, measurement-evaluation tools etc. suitable for the teaching process. Among the items listed, the material has an important position in attracting students' attention to the lesson and increasing the effectiveness of the teaching process. For this reason, material design suitable for the teaching method used and the use of these materials are important in terms of reaching the gains. In this direction, it was aimed to evaluate the opinions of Turkish teachers and students on developing Turkish lesson materials suitable for distance education processes during the research process. Qualitative research methods were used in the research process. Standardized open-ended interview forms were used to obtain the opinions of Turkish teachers and students about the materials used in distance education processes. Typical case sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the determination of the participants of the study. In this direction, a total of 20 Turkish teachers and 90 secondary school students participated in the research. In the study, content analysis technique was used in the evaluation of the data obtained through interview forms. In the analysis phase of the data obtained, an evaluation was made by creating a title (theme) in line with each interview question. When the research results are evaluated in line with the opinions of Turkish teachers, the most used materials in distance education processes are Turkish textbook, EBA platform and additional lesson resource. When the answers of the students participating in the research were evaluated, it was determined that web tools, Turkish textbook and EBA platform came to the fore as materials.

**Keywords:** Distance education, Turkish course, material design

### 1. Giriş

Uzaktan öğretim uygulamalarının son dönemde eğitim-öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılması bu uygulamaların yüz yüze eğitimde olduğu gibi niteliksel ve niceliksel yönlerinin de değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir. Nitekim doğal olarak içerik, kazanımlar, uygulayıcı ve katılımcılar açısından uzaktan öğretim süreçleri ile yüz yüze eğitim süreçlerinin eş değer olmasına karşın; her iki öğretim sürecinin özünde barındırdığı bazı niteliklerinin olması beklenen bir durumdur. Bu nitelikleri genel olarak uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan yöntemler, teknikler, materyaller, ölçme-değerlendirme uygulamaları vb. şeklinde sıralamak mümkündür. Bu açıdan yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan öğretim süreçlerinde de uygun yöntem, teknik, materyal, ölçme-değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi/kullanılması gerekmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik literatür incelendiğinde araştırmaların öğrenci, öğretmen görüşleri ve eğitim süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi doğrultusunda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaların sonuçları genel olarak uzaktan öğretim süreçlerindeki çeşitli sorunlar ve olumlu nitelikler alanında gruplanmaktadır. Uzaktan öğretim süreçlerinin öğretmenler tarafından çeşitli boyutlarıyla (verimlilik, tecrübe, teknik imkânlar, ölçme-değerlendirme vb.) eleştirel olarak nitelendirildiği çalışmalara

(Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir, Ucuzsatar, 2021:140; Kavan, Adıgüzel, 2021:149; Avcı, Akdeniz, 2021: 142-143; Bayburtlu, 2020:149; İskender, 2021:110; Özgül, Ceran, Yıldız, 2020: 408-409; Günaydın, 2021) benzer yönde veli görüşlerinin (Karakuş, Esendemir, Ucuzsatar, Karacaoğlu, 2021:1007) de olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmasında Günaydın (2021:719) uzaktan öğretim sürecindeki yazma çalışmalarında geri dönüt yönünden sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Konuya üniversite eğitimi açısından yaklaşan Özer ve Çekici (2020:107) araştırmalarına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime etkileşim, uygulama açısından eleştirel yaklaşıtlarını ifade etmektedir. Öğretmen ve veli görüşlerinin yanı sıra uzaktan öğretim süreçlerinde öğrencilerin durumlarına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Güngör, Çangal, Demir, 2020; Kuloğlu, 2020). Örneğin, Yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki araştırmalarında Güngör, Çangal ve Demir (2020:1183) katılımcı öğrencilerin genelinenin uzaktan eğitimden ziyade yüz yüze eğitim almayı istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan öğretime yönelik araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin süreç hakkında olumlu görüş bildirdikleri araştırmalar (Doğan, Koçak, 2020) da bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarında değinilen olumlu niteliklerde genel olarak uygulamaların ve materyallerin etkililiğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle bu uygulamalardan ön plana çıkan EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) ve uzaktan öğretim sürecinde daha fazla kullanılmaya başlayan web araçlarına daha çok odaklanılmıştır. Öğretim süreçlerinde materyal kullanımının derse katılım, kazanımları edindirebilme, süreci etkili şekilde yürütebilme gibi birçok duruma etkisi bulunmaktadır. Nitekim bu doğrultuda hem disiplinler/branşlar özelinde hem de sınıf seviyeleri özelinde dersin nitelikleri, kazanımları, öğrencinin seviyesi gibi özellikler göz önünde bulundurularak materyaller geliştirilmektedir. Bu durum uzaktan öğretim süreçlerinde de etkisini göstermektedir. Bu sürece uygun materyal geliştirilmesi, derslerin verimli şekilde yürütülmesi açısından zorunludur. İlgili literatür incelendiğinde uzaktan öğretim süreçlerinde özellikle öğrenci, öğretmen görüşleri vasıtasıyla değerlendirmelerin yapıldığı ve başta EBA olmak üzere süreç öğelerinin çeşitli açılardan araştırıldığı görülmektedir. Örneğin, Aydın (2021:531) öğrencilerin genel nitelikleri açısından EBA uygulamasını olumlu olarak nitelediklerini belirtmiş; Başaran ve Kılınçarslan (2021:194) ise uzaktan öğretim süreçlerinde web 2.0 araçları ile geliştirilen oyunların ilkökul öğrencilerinin temel okuma yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak EBA uygulamasının okuma becerilerine etkisine yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşlerini tespit eden araştırma sonuçları (Gürdamar, Şehirli, Toğçuoğlu Ünal, 2020:168-169) da bulunmaktadır.

Yüz yüze eğitim müfredatının uzaktan öğretim süreçlerinde de takip edilmesi, bu müfredat kapsamında oluşturulan ders kitaplarının da uzaktan öğretim ortamında sıklıkla kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum da ders kitaplarının uzaktan öğretim süreçleri açısından değerlendirilmesini sağlamıştır. Türkçe ders kitapları, Türkçe derslerinin yürütülmesinde en temel materyallerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Sarıkaya (2021:259) araştırmasında, uzaktan eğitimin uyguladığı Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarına yönelik çalışmaların yetersizliğini vurgulayarak bu alanda yeni çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan ders kitaplarının uzaktan öğretime entegre edilmesi sürecinde de bu alana uygunluğun mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Nitekim son dönemdeki ders kitaplarında bu hususlara (teknolojik gelişmelere) dikkat edildiği görülmektedir. Fidan (2020:2938) araştırmasında Türkçe ders kitaplarında bulunan araştırma yönergelerinde en çok internet kaynaklarına değinildiğini tespit etmiştir. Temel materyallerden biri olan ders kitaplarına ek olarak eğitim öğretim süreçlerinde kullanılacak diğer materyallerin niteliklerine yönelik analizler de bulunmaktadır. Bu konuda Bölükbaş Kaya, Kahraman ve Uysal (2021:80) yabancılar Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılacak materyallerin bireysel öğrenmeyi destekleyen, etkileşimlilik gibi özelliklerinin olması gerektiğini ifade etmektedir.

Uzaktan öğretim süreçlerinin kazanım yönünden yüz yüze eğitimle bağlantılı olması, öğretim programlarının bu yönden uygunluğunun sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu yönde çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Koç, 2021). Öğretim programı kapsamında bir diğer önemli uygunluk alanı ise kullanılan materyallerin, uzaktan öğretim sürecine uygunluğudur. Mete ve Demir (2021:219) araştırmalarına katılan uzmanların, Türkçe Öğretim Programında yer alan bazı kazanımlara dijital içerik geliştirme yönünden eleştirel yaklaştıklarını belirtmektedir. Konu alanına yönelik materyal geliştirme teknikleri kapsamında kuramsal bilgiler de mevcuttur. Örneğın Pilancı, Saltık ve Çalışır Zenci (2020) uzaktan eğitim yoluyla yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenler açısından dikkat edilecek hususları açıklamıştır. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerine yönelik deneyimlerinin analizinin yapılmasının, özellikle materyal geliştirme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2.Yöntem

Bu araştırmanın temel problemi uzaktan öğretim süreçlerine uygun Türkçe dersi materyallerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğidir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı uzaktan öğretim süreçlerine uygun Türkçe dersi materyallerinin hangi özelliklerinin bulunması gerektiğinin tespit edilmesidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde cevapları aranan sorular şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından hangi materyaller kullanılmıştır?
- 2) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin öğrencilerin akademik gelişimlerine etkileri nelerdir?
- 3) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin ders işleyiş süreçlerine etkileri nelerdir?
- 4) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılabilir materyallerin nitelikleri neler olmalıdır?

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada olgubilim çalışmasından yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 74) bu araştırma türünde verilerin, “araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar”dan elde edildiğini ifade etmektedirler. Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşme formları (açık uçlu) vasıtasıyla Türkçe derslerinde uzaktan öğretim sürecinde kullanılan materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılması uygun olan materyallerinin özelliklerinin neler olduğu konusu da bu kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır.

## 2.2. Evren - örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde genellikle konu hakkında bilgi ve tecrübe sahibi vb. örneklere başvurulmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008:110). Bu vasıta ile uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin, uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve katılımcıları olan öğrencilerin görüşleri vasıtasıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada gerekli etik ve uygulama izinleri alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın evreni uzaktan öğretim süreçlerine katılan Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencileridir. Araştırmanın örneklemleri ise iki ana grup şeklinde tasarlanmıştır. Örneklem olarak görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde Kayseri İli Melikgazi ve Kocasinan ilçelerindeki üç farklı okulda bulunan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda birinci okulda yer alan 10 Türkçe öğretmeni, ikinci ve üçüncü okullarda yer alan beşer Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İlgili sayısal verilere Tablo 1’de yer verilmiştir:

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri

| Okul   | Frekans | Yüzde |
|--------|---------|-------|
| 1      | 10      | 50,0  |
| 2      | 5       | 25,0  |
| 3      | 5       | 25,0  |
| Toplam | 20      | 100,0 |

Türkçe derslerinde kullanılan uzaktan öğretim uygulamaları materyallerine yönelik değerlendirmelerin öğrenci boyutunun da belirlenebilmesi için aynı okullardaki öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu doğrultuda öğrenci seçiminde ana ölçüt uzaktan öğretim sürecinde ortaokulda bulunmak ve Türkçe dersi almak olarak belirlenmiştir. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında geneli uzaktan öğretim uygulamaları şeklinde yürütüldüğü için bu süreçte 5, 6. ve 7. sınıfta yer alan öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Aranılan bu ölçüt kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında 6, 7. ve 8. sınıfta yer alan öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmamasının sebebi ise uzaktan öğretim sürecinde bu öğrencilerin ilkokulda bulunmaları ve bu araştırmanın ortaokul Türkçe derslerine yönelik olmasıdır. Araştırmanın değerlendirme sürecinde herhangi bir sınıf değişkeni aranmayacağı için gönüllülük esasına bağlı olarak toplamda 90 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Bu öğrencilerden 38’i sekizinci sınıfta, 29’u yedinci sınıfta, 23’ü ise altıncı sınıfta öğrenimlerini sürdürmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik sayısal veriler Tablo 2’de yer almaktadır:

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğrenciler

| Sınıf  | Frekans | Yüzde |
|--------|---------|-------|
| 6      | 23      | 25,55 |
| 7      | 29      | 32,22 |
| 8      | 38      | 42,22 |
| Toplam | 90      | 99,99 |

Bu kapsamda araştırmaya toplamda 20 Türkçe öğretmeni ve 90 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımında gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. Ayrıca

öğrencilerin araştırmaya katılımlarında veli izni olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara istedikleri takdirde araştırma sürecinden ayrılacakları belirtilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınması aşamasında standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada tercih edilen bu yöntemde “görüşmeci etkisi” ve “öznel yargılar” azaltıldığı için elde edilen verilerin analizi daha kolay olmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008:123). Türkçe derslerinde uzaktan öğretim uygulamaları sürecinde kullanılan materyallere yönelik veri elde edebilmek amacıyla öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu olmak üzere iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma sürecinde kullanılan görüşme formlarının oluşturulmasında ilgili alan yazına ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan araştırma soruları doktora düzeyinde eğitim görmüş ve hâlihazırda Türkçe öğretmenliği yapan üç uzmanın değerlendirilmesine sunulmuştur. Bu yöntem doğrultusunda görüşme formlarında yer alan sorular, uygulayıcılar olan araştırmacıların deneyimlerinden, alan yazından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili uzmanların görüş birliğinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretmen ve öğrenci görüşme formları, elde edilen bilgilerin kıyaslanabilmesi için içerik yönünden benzer nitelikte tasarlanmıştır. Ancak öğrencilerden (genel değerlendirme) farklı olarak öğretmenlere uzaktan öğretim sürecinde kullanılan materyalleri akademik ve ders işleyiş süreçleri açısından değerlendirmelerine yönelik sorular da sorulmuştur. Araştırma sürecinde kullanılan görüşme formlarında yer alan sorular şu şekilde sıralanabilir:

#### Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular

- 1) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde hangi materyalleri kullandınız?
- 2) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullandığınız materyallerin öğrencilerin akademik gelişimlerine etkilerini değerlendiriniz.
- 3) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullandığınız materyallerin ders işleyiş süreçlerinize etkilerini değerlendiriniz.
- 4) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılacak materyaller size göre hangi özelliklere sahip olmalıdır?
- 5) Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılmasının uygun olduğunu düşündüğünüz/önerdiğiniz materyaller nelerdir? Açıklayınız.

#### Öğrenci görüşme formunda yer alan sorular

- 1) Uzaktan öğretim döneminde Türkçe derslerinde öğretmenleriniz hangi tür materyalleri kullandılar? Açıklayınız.
- 2) Uzaktan öğretim döneminde Türkçe derslerinde öğretmenlerinizin kullandığı materyalleri değerlendiriniz.
- 3) Size göre uzaktan öğretimde kullanılacak Türkçe dersi materyallerinin hangi özellikleri olmalıdır? Açıklayınız.

4) Uzaktan öğretimde kullanılacak Türkçe dersi materyallerine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.

## 2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada, görüşme formları vasıtasıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine analizinde kullanılan bu yöntemle çeşitli kavramlara ve temalara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019: 259; Yıldırım, Şimşek, 2008: 227). Bu kapsamda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri ayrı başlıklar şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak sonuç aşamasında bu iki araştırma grubunun görüşleri, benzerlikleri ve farklılıkları yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tablolar ve bu tabloların yorumlanması şeklinde sunulmuştur. İlgili tablolar ve açıklamalarda yer alan Ö. kısaltması “Türkçe öğretmenini”, Ör. kısaltması ise “öğrenciyi” ifade etmektedir. Ayrıca yorumlamalar sırasında değerlendirmeye yönelik bazı öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Araştırmada verilerin analizi aşamasında her görüşme sorusu doğrultusunda bir başlık (tema) oluşturularak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda ilgili başlığa yönelik konu alanları (alt temalar) oluşturulmuştur. Bu aşamada katılımcıların ifadelerindeki anahtar kelimeler vasıtasıyla belirtilen görüşün hangi konu alanına dâhil olacağı belirlenmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sürecinde sınıf düzeyleri yönünden katılımda benzerlik sağlanmadığı için sınıf değişkeni yönünden herhangi bir kıyaslama yapılmayıp bütüncül değerlendirme tercih edilmiştir. Elde edilen veriler vasıtasıyla tümevarımsal yorumlamalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanması aşamasında görüşme formunda yer alan ifadelerden hareketle formlarda birden fazla konu alanına giren veriler olduğu tespit edilmiştir. Bu yönde ifadelerin bulunduğu formlardaki öğretmenin veya öğrencinin verdiği cevaplar birden fazla konu alanı içerisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların cevap vermedikleri sorular da bulunmaktadır. Bu nedenle ilgili bölümler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durum araştırmadaki toplam katılımcı sayısı ile ilgili soruya verilen cevapların frekansı yönünden farklılık oluşmasına neden olabilmektedir.

## Etik kurulu izni

Etik Kurul İzni: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 20/08/2021 tarih ve 2021/06-23 sayılı etik ilkelere uygunluk kararı ile uygulanmıştır.

Uygulama izni: Kayseri Valiliğinin 27/09/2021 tarih ve 32991881 sayılı oluru ile uygulanmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Öğretmenlerin Türkçe dersinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik görüşleri

Bu araştırma sürecinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine ve uzaktan öğretim süreçlerinde geliştirilmesi/kullanılması uygun Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan görüşme formlarında yer alan sorular kapsamında bu veriler yorumlanmış ve başlıklar şeklinde sunulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen görüşme formunda yer alan ilk soru “Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde hangi

materyalleri kullandınız?” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler Şu şekildedir:

Ö.7. Akıllı tahta uygulamaları ve ders kitabı kullandım.

Ö.8. Ders kitabı, EBA’dan (test ...)

Ö.12. Ders kitabı, okuma kitapları, EBA, Okul fasikülleri

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik cevaplarının konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 3’te yer verilmiştir:

**Tablo 3.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller

| Konu alanı  | Öğretmen  | Frekans |
|---|---|---------|
| Online görüşme uygulamaları   | Ö. > 1, 20  | 2       |
| Türkçe ders kitabı  | Ö. > 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 | 17      |
| Web araçları  | Ö. > 1, 4, 5  | 3       |
| Yardımcı kaynaklar  | Ö. > 1, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19                       | 10      |
| EBA   | Ö. > 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20              | 13      |
| Konu alanı  | Öğretmen  | Frekans |
| Video, müzik vb.  | Ö. > 2, 6   | 2       |
| Okuma kitapları   | Ö. > 4, 11, 12  | 3       |
| Akıllı tahta uygulamaları   | Ö. > 7, 9   | 2       |
| TDK Sözlük<br>( <a href="https://sozluk.gov.tr/">https://sozluk.gov.tr/</a> ) | Ö. > 9  | 1       |
| Elektronik kitap  | Ö. > 1, 4, 10, 11, 13, 15, 16, 17                               | 8       |
| İnternet siteleri   | Ö. > 10   | 1       |

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullandıkları materyallere yönelik cevapları Tablo 3 doğrultusunda incelendiğinde en çok kullanılan materyalin Türkçe ders kitabı (F:17) olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak EBA’yı on üç; test, fasikül, konu anlatımı gibi araçları kapsayan yardımcı kaynakları on; elektronik kitapları ise sekiz öğretmen uzaktan öğretim süreçlerinde kullandığını belirtmiştir. Web araçları ve okuma kitaplarının üçer; online görüşme uygulamalarının, video, müzik vb., akıllı tahta uygulamalarının ise ikişer öğretmen tarafından uzaktan öğretim süreçlerinde kullanıldığı görülmektedir. TDK Sözlük ve internet siteleri (F:1) ise araştırma konusu kapsamında frekansı en az olan materyaller olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan ikinci soru “Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullandığımız materyallerin öğrencilerin akademik gelişimlerine etkilerini değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

Ö.14. Öğrencilerin konuyu öğrendikten sonra ellerinde kaynak olması konu tekrarı yapmasında çok etkili olmuştur.

Ö.16. Görsel anlamda destekleyici olması ve soru çeşitliliği sağlaması.

Ö.20. Derse katılım olumlu yönde arttı.

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin akademik gelişime etkilerine yönelik cevaplarının konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 4’te yer verilmiştir:

**Tablo 4.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin akademik gelişime etkileri

| Konu alanı   | Öğretmen   | Frekans |
|--------------|--|---------|
| Olumlu etki  | Ö. > 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 | 17      |
| Olumsuz etki | Ö. > 1, 2  | 2       |

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullandıkları materyallerin akademik gelişime etkilerine yönelik cevapları Tablo 4 doğrultusunda incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (F:17) uzaktan öğretim sürecinde kullanılan materyallerin akademik gelişim açısından olumlu niteliklerine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu duruma ek olarak iki katılımcı uzaktan öğretim sürecinde kullanılan materyallerin akademik gelişim açısından olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan üçüncü soru “Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullandığımız materyallerin ders işleyiş süreçlerinize etkilerini değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

Ö.19. Bütün materyaller dijital ortamda kullanılmaya uygun olduğu için süreç verimli geçmiştir.

Ö.16. Ders süresinin verimini artırdı.

Ö.14. Dersimize katılımı artırmıştır. Öğrenmeyi olumlu etkilemiştir.

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin ders işleyiş sürecine etkilerine yönelik cevaplarının konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 5’te yer verilmiştir:



**Tablo 5.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin ders işleyiş sürecine etkileri

| Konu alanı                                      | Öğretmen                                   | Frekans |
|---|--|---------|
| Web araçlarının yazma becerisine olumlu katkısı | Ö. > 1                                     | 1       |
| E – dokümanlarda bağlantı sorunu                | Ö. > 2                                     | 1       |
| Verilere erişim kolaylığı                       | Ö. > 3, 19                                 | 2       |
| Verimli olma, olumlu motivasyon sağlama         | Ö. > 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 19, 20 | 11      |
| Ölçme-değerlendirmeye olumlu katkı sağlama      | Ö. > 6, 8, 12, 18                          | 4       |
| Çoklu duyuşsal ortam oluşturabilme              | Ö. > 8, 15, 17                             | 3       |

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullandıkları materyallerin ders işleyiş sürecine etkilerine yönelik cevapları Tablo 5 doğrultusunda incelendiğinde, akademik gelişime benzer verilerin olduğu görülmektedir. Bu açıdan cevaplar değerlendirildiğinde Türkçe derslerinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin ders işleyiş süreci açısından en çok verimli olma, olumlu motivasyon sağlama yönlerine (F:11) katılımcılar tarafından vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu materyallerin ayrıca ölçme-değerlendirme (F:4), çoklu duyuşsal ortam oluşturabilme (F:3), verilere erişim kolaylığı sağlama (F:2), yazma becerisine katkı (F:1) gibi olumlu özelliklerine de katılımcılar tarafından değinilmiştir. Bir katılımcı ise uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan dokümanlarda bağlantı sorununun ders işleyiş sürecine olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan dördüncü soru “Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılacak materyaller size göre hangi özelliklere sahip olmalıdır?” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

Ö.14. Seviyeye uygun şekilde hazırlanarak MEB’e uygun soru ve etkinlikler olmalıdır.

Ö.13. Görsel kaynaklarla desteklenmelidir.

Ö.7. Dijital ortamda rahat kullanılabilecek nitelikte olmalıdır.

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özelliklere yönelik değerlendirmelerinin konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 6’da yer verilmiştir:

**Tablo 6.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özellikler

| Konu alanı                                     | Öğretmen                     | Frekans |
|--|------------------------------|---------|
| Öğrenciye görelilik                            | Ö. > 8, 12, 14               | 3       |
| Kazanımları karşılayabilme                     | Ö. > 1, 3, 14, 18            | 4       |
| Gelişmiş içerik (Çoklu duyuşsal ortam sağlama) | Ö. > 1, 4, 5, 12, 13, 17, 19 | 7       |

|   |                         |   |
|---|-------------------------|---|
| Teknoloji ile uyumluluk, etkileşimli olma | Ö. > 2, 4, 5, 7, 16, 20 | 6 |
| Dikkat çekicilik                          | Ö. > 3, 6, 9, 11, 12    | 5 |
| Geri bildirim sağlayabilme                | Ö. > 6                  | 1 |
| Açıklık, anlaşılabilirlik                 | Ö. > 10, 15             | 2 |

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özelliklere yönelik cevapları Tablo 6 doğrultusunda incelendiğinde, çoklu duyuşal ortam sağlama şeklinde de ifade edilebilecek gelişmiş içeriklerinin olmasının (F:7) ve teknoloji ile uyumluluk, etkileşimli olmanın (F:6) en çok değinilen özellikler olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak dikkat çekicilik (F:5), kazanımları karşılayabilme (F:4), öğrenciyeye görelilik (F:3), açıklık, anlaşılabilirlik (F:2) ve geri bildirim sağlayabilme (F:1) özelliklerine de katılımcılar tarafından vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan beşinci soru “Uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılmasının uygun olduğunu düşündüğünüz/önerdiğiniz materyaller nelerdir? Açıklayınız.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

#### Ö.20. Ders kitaplarının etkileşimli olması

##### Ö.1. Web 2.0 araçları

##### Ö.3. Eğitici web tabanlı oyunlar

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılmasını uygun gördükleri materyallere yönelik önerilerinin konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 7’de yer verilmiştir:

**Tablo 7. Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılması uygun materyal önerileri**

| Konu alanı                     | Öğretmen                | Frekans |
|--------------------------------|-------------------------|---------|
| Web araçları                   | Ö. > 1, 3               | 2       |
| Video, müzik vb.               | Ö. > 1, 3, 6, 9, 15, 19 | 6       |
| Oyunlaştırma                   | Ö. > 2                  | 1       |
| EBA                            | Ö. > 4, 5               | 2       |
| Yardımcı kaynaklar             | Ö. > 9, 17, 18          | 3       |
| Elektronik kitap               | Ö. > 10                 | 1       |
| Etkileşimli Türkçe ders kitabı | Ö. > 20                 | 1       |

Öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılması uygun materyal önerilerine yönelik cevapları Tablo 7 doğrultusunda incelendiğinde en fazla değinilen materyallerin video, müzik vb. (F:6) türünde

olduğu görülmüştür. Bu duruma ek olarak sırasıyla yardımcı kaynaklar (F:3), web araçları (F:2), oyunlaştırma (F:1), elektronik kitap (F:1) ve etkileşimli Türkçe ders kitabının (F:1) araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından uzaktan öğretim süreçleri için önerilen kaynaklar olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. Öğrencilerin Türkçe dersinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik görüşleri

Araştırma sürecinde kullanılan öğrenci görüşme formunda yer alan ilk soru “Uzaktan öğretim döneminde Türkçe derslerinde öğretmenleriniz hangi tür materyalleri kullandılar? Açıklayınız.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

Ör. 44. EBA üzerinden e-kitap çoğunluğu ile ders işledik.

Ör. 45. Ders kitabı, online kitaplar, EBA, bilgisayar

Ör. 54. Bilgisayar, e-kitap, ders kitabı

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik görüşlerinin konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 8’de yer verilmiştir:

**Tablo 8.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller

| Konu alanı  | Öğrenci   | Frekans |
|---|---|---------|
| Web araçları  | Ör. > 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 37, 38, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88 | 44      |
| Elektronik kitap  | Ör. > 1, 6, 13, 25, 27, 28, 32, 37, 44, 45, 50, 54, 55, 58, 59, 63  | 16      |
| Online görüşme uygulamaları   | Ör. > 3, 7, 18, 25, 27, 64, 67  | 7       |
| Yardımcı kaynaklar  | Ör. > 4, 5, 8, 26, 29, 30, 53, 56, 57, 61, 62   | 11      |
| Sosyal medya uygulamaları   | Ör. > 6, 8, 24, 28, 29, 39, 40, 42, 43, 49, 50  | 11      |
| EBA   | Ör. > 7, 25, 27, 28, 43, 44, 45, 49, 58, 59, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90   | 30      |
| TDK Sözlük<br>( <a href="https://sozluk.gov.tr/">https://sozluk.gov.tr/</a> ) | Ör. > 7, 39, 58, 59, 73, 74, 78, 82, 89   | 9       |
| Video, müzik vb.  | Ör. > 9, 26, 30, 31, 32, 33, 36, 59, 63   | 9       |
| Sunu (Pdf, Ppt, Word vb.)   | Ör. > 9, 28, 38, 42, 49, 53, 58, 59, 64   | 9       |
| Akıllı tahta uygulamaları   | Ör. > 5, 7, 10, 11, 15, 20, 21, 26, 28, 29, 31, 33, 35, 36  | 14      |
| İnternet siteleri   | Ör. > 22, 50, 52, 56, 57, 62, 75, 76, 80, 82, 88, 90  | 12      |
| Oyunlar   | Ör. > 36  | 1       |

|                    |  |    |
|--------------------|--|----|
| Kelime defteri     | Ör. > 39   | 1  |
| Türkçe ders kitabı | Ör. > 30, 31, 32, 39, 40, 42, 43, 45, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90 | 36 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik cevapları Tablo 8 doğrultusunda incelendiğinde en çok kullanılan materyallerin web araçları (F:44) ve Türkçe ders kitabı (F:36) olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak EBA'nın (F:30) da diğer materyallere kıyasla uzaktan öğretim süreçlerinde daha fazla kullanıldığı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Ayrıca elektronik kitap (F:16) ve akıllı tahta uygulamaları (F:14) da bu doğrultuda sıralanabilir. Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan diğer materyaller ise; internet siteleri (F:12), yardımcı kaynaklar (F:11), sosyal medya uygulamaları (F:11), TDK Sözlük (F:9), video, müzik vb.(F:9), sunu (F:9) ve online görüşme uygulamaları (F:7) şeklinde sıralanabilir. Son olarak birer öğrenci, uzaktan öğretimde kullanılan materyaller arasında oyunları ve kelime defterini sıralamıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan öğrenci görüşme formunda yer alan ikinci soru “Uzaktan öğretim döneminde Türkçe derslerinde öğretmenlerinizin kullandığı materyalleri değerlendiriniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

Ör. 42. *Hepsi işimize yarayan materyallerdi, hepsi kullanışlıydı.*

Ör. 54. *Benim öğrenmemi zorlaştırdı. Çünkü uzaktan zor oluyordu.*

Ör. 90. *Çok iyi.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik değerlendirmelerinin konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 9'da yer verilmiştir:

**Tablo 9.** *Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik değerlendirme*

| Konu alanı  | Öğrenci  | Frekans |
|---|--|---------|
| Web araçlarının olumlu etkisi                       | Ör. > 1, 2, 4, 5, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 34, 35, 37   | 18      |
| Yardımcı kaynakların olumlu etkisi                  | Ör. > 4, 53, 74  | 3       |
| Elektronik kitapların olumlu etkisi                 | Ör. > 6, 13, 37  | 3       |
| Türkçe ders kitabının verimliliğe etkisi            | Ör. > 8, 29, 31, 40, 43  | 5       |
| Kullanılan materyallerin genel olarak olumlu etkisi | Ör. > 7, 9, 11, 15, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 32, 33, 42, 44, 49, 58, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90 | 41      |
| Video, müzik vb.nin olumlu etkisi                   | Ör. > 10, 20, 24, 31   | 4       |
| Akıllı tahta uygulamalarının olumlu etkisi          | Ör. > 20, 34   | 2       |

|  |                                      |   |
|--|--------------------------------------|---|
| Sunuların (Pdf, Ppt, Word vb.) olumlu etkisi                             | Ör. > 38                             | 1 |
| Web araçlarının olumsuz etkisi   | Ör. > 24, 53                         | 2 |
| Fiziksel rahatsızlık   | Ör. > 39, 50, 51, 55, 57, 61, 62, 66 | 8 |
| Kullanılan materyallerin yetersiz bulunması (geliştirilmesi gerekliliği) | Ör. > 41, 45, 48, 52, 60, 72         | 6 |
| Kullanılan materyallerin öğrenmeye olumsuz etkisi                        | Ör. > 54, 65, 75                     | 3 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin, uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde materyallerin genel olarak olumlu etkisinin (F:41) ön plana çıktığı görülmektedir. Bu genel sonuca ek olarak öğrenciler, materyaller özelinde de çeşitli değerlendirmeler yapmışlardır. Bu doğrultuda web araçlarının olumlu etkisi (F:18) materyallerin özel olarak değerlendirilmesinde öğrencilerin en çok değindiği konu alanıdır. Ayrıca Türkçe ders kitabının verimliliğe etkisi (F:5), video, müzik vb.nin olumlu etkisi (F:4), yardımcı kaynakların olumlu etkisi (F:3), elektronik kitapların olumlu etkisi (F:3), akıllı tahta uygulamalarının olumlu etkisi (F:2), sunuların olumlu etkisi (F:1) öğrenciler tarafından sıralanan materyallerin katkılarıdır. Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin olumlu özelliklerine ek olarak bu süreçte yaşanan fiziksel rahatsızlıklar (F:8), materyallerin yetersizliği (F:6), materyallerin öğrenmeye olumsuz etkisi (F:3), web araçlarının olumsuz etkisi (F:2) konularında ise öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerine yönelik eleştirel düşüncelerini belirttikleri görülmüştür.

Araştırma sürecinde kullanılan öğrenci görüşme formunda yer alan üçüncü soru “Size göre uzaktan öğretimde kullanılacak Türkçe dersi materyallerinin hangi özellikleri olmalıdır? Açıklayınız.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

*Ör.3. Özellikle bazı faydalı alışkanlıkları teşvik edici olmalıdır.*

*Ör.35. Kullanışlı*

*Ör.26. Anlaşılabilir, rahat kullanımlı, zahmetsiz.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özelliklere yönelik değerlendirmelerinin konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 10’da yer verilmiştir:

**Tablo 10.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özellikler

| Konu alanı                           | Öğrenci                                | Frekans |
|--------------------------------------|--|---------|
| Erişim kolaylığının olması           | Ör. > 1, 5, 17, 42, 59                 | 5       |
| Olumlu davranışları teşvik edicilik  | Ör. > 3                                | 1       |
| Kendini ifade etmeye katkı sağlaması | Ör. > 5, 7, 10, 13, 29, 38, 39, 40, 49 | 9       |

|   |   |    |
|---|---|----|
| Eğlenceli olması                          | Ör. > 6, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 27, 32, 33, 43, 45, 68, 69, 77, 78, 79, 83, 85, 86 | 20 |
| Derse yöneliklik                          | Ör. > 8, 24, 25   | 3  |
| Dikkat çekicilik                          | Ör. > 9, 14, 15, 18, 54, 57, 61, 64, 71, 82   | 10 |
| Kolay kullanım özelliği                   | Ör. > 26, 44, 35  | 3  |
| Daha fazla kitaba ulaşabilme              | Ör. > 4, 30, 48   | 3  |
| Video, müzik vb. ile dersi destekleme     | Ör. > 34, 58, 66  | 3  |
| Konu anlatımına yer verilmesi             | Ör. > 50, 55, 56, 58, 62, 67, 70, 75, 90  | 9  |
| Teknoloji ile uyumluluk, etkileşimli olma | Ör. > 52, 60, 63  | 3  |

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özelliklere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde en çok değinilen konu, materyalin eğlenceli olmasıdır (F:20). Ayrıca bu materyallerde dikkat çekicilik (F:10), kendini ifade etmeye katkı sağlama (F:9), konu anlatımına yer verilmesi (F:9) gibi özelliklerin bulunması gerektiği de öğrenciler tarafından daha fazla değinilen konu başlıkları olarak sıralanabilir. Erişim kolaylığının olması (F:5) özelliğine ek olarak, üçer öğrenci uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerde derse yöneliklik; kolay kullanım; daha fazla kitaba ulaşabilme; video, müzik vb. ile dersi destekleme; teknoloji ile uyumluluk; etkileşimli olma özelliklerinin de olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise materyallerin olumlu davranışları teşvik edici olması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde kullanılan öğrenci görüşme formunda yer alan dördüncü soru “Uzaktan öğretimde kullanılacak Türkçe dersi materyallerine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

Ör.9. *Web 2.0 araçları*

Ör. 13. *Daha eğlenceli dersler için müzikle, ders yönelik oyunlarla ders dikkat çekici hale gelebilir.*

Ör. 17. *Bence görsel açıdan zengin kullanılabilir.*

Ör. 85. *EBA, kitaplar, test kitapları*

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılmasının uygun olduğunu düşündükleri materyallere yönelik önerilerinin konu başlıkları doğrultusunda analizi sonucunda oluşan verilere Tablo 11’de yer verilmiştir:

**Tablo 11.** Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılması uygun materyal önerileri

| Konu alanı   | Öğrenci   | Frekans |
|--|---|---------|
| Web araçları   | Ör. >1, 3, 7, 9, 42   | 5       |
| EBA  | Ör. > 42, 62, 85, 79  | 4       |
| Sosyal medya uygulamaları                                      | Ör. > 4, 8  | 2       |
| Video, müzik vb. (Görsel ve/veya işitsel öğelerle desteklenme) | Ör. > 9, 13, 17, 18, 31, 33, 34, 53, 56, 64, 77                 | 11      |
| Kolay kullanılabilir materyaller                               | Ör. > 3, 4, 26, 35, 48, 66                                      | 6       |
| Yardımcı kaynaklar   | Ör. > 6, 32, 40, 50, 52, 52, 53, 55, 58, 59, 62, 68, 69, 75, 85 | 15      |
| Oyun temelli etkinlikler                                       | Ör. > 5, 13, 88   | 3       |
| Türkçe ders kitabı   | Ör. > 8, 36, 39, 44, 90   | 5       |
| TDK Sözlük   | Ör. > 19, 21, 39  | 3       |
| Akıllı tahta uygulamaları                                      | Ör. > 83, 86, 87, 46, 66  | 5       |

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılmasının uygun olduğunu düşündükleri materyallere yönelik önerileri değerlendirildiğinde en çok önerilen materyallerin yardımcı kaynaklar (F:15) ve video, müzik vb. (F:11) olduğu söylenilebilir. Kolay kullanılabilir materyallere (F:6) ek olarak; web araçları, Türkçe ders kitabı, akıllı tahta uygulamaları (F:5) sıralı olarak öğrenciler tarafından en çok önerilen materyallerdir. Ayrıca araştırmaya katılan dört öğrencinin EBA platformunu, üçer öğrencinin ise oyun temelli etkinlikler ile TDK Sözlük'ü önerdiği tespit edilmiştir. Son olarak sosyal medya uygulamaları (F:2) da önerilen materyaller arasında yer almaktadır.

#### 4. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler konu alanları açısından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşleri vasıtasıyla elde edilen sonuçlar sıralanmıştır:

Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde en çok kullanılan materyallerin Türkçe ders kitabı, EBA platformu, yardımcı kaynaklar olduğu görülmüştür. Aynı yönde öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde ise web araçları, Türkçe ders kitabı ve EBA platformu ön plana çıkmaktadır. Bu konuda özellikle EBA ve web araçları ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Kaplan, Güliden, 2021; Kavan, Adıgüzel, 2021). Öğretmen ve öğrenci görüşleri bu doğrultuda karşılaştırıldığında Türkçe ders kitabı ve EBA platformu açısından sonuçların benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar bu doğrultuda değerlendirildiğinde Türkçe ders kitapları, yüz yüze eğitimde olduğu gibi doğal olarak uzaktan eğitim süreçlerinde de sıklıkla kullanılmıştır. Nitekim okullarda akıllı tahta kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte ders kitaplarının e-dosya biçimindeki sürümleri de bu süreç boyunca kullanılmıştır. Bu durumun öğretmenlere uzaktan eğitim süreçlerinde materyal konusunda katkı

sağladığı söylenilebilir. Ders kitaplarının teknoloji ile daha fazla uyumlu olmasının, dersin ilgi çekiciliğine olumlu yönde katkı sağlaması mümkündür. Nitekim bu konuda Karagöl (2021:149) uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan temel materyallerden biri olan ders kitaplarının etkileşimli olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumun (ders kitaplarının etkileşimli olmasının), akıllı tahta kullanımı doğrultusunda yüz yüze eğitim süreçlerinde de olumlu etkilerinin olması muhtemeldir. EBA platformu için de benzer durumdan söz etmek mümkündür. Bu doğrultuda Türkçe ders kitapları ve EBA platformunda yer alan çeşitli etkinlikler uzaktan öğretim süreçlerinde en çok tercih edilen materyaller olmuştur. Ayrıca web araçları vasıtasıyla oluşturulan materyallerin de Türkçe derslerinde uzaktan öğretim süreçlerinde diğer materyallere göre daha fazla kullanıldığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun uzaktan öğretim sürecinde kullanılan materyalleri akademik gelişim açısından olumlu olarak niteledikleri tespit edilmiştir. Bu materyallerin ders işleyiş sürecine etkilerine yönelik cevaplar değerlendirildiğinde verimli olma, olumlu motivasyon sağlama yönlerine öğretmenlerin vurgu yaptığı görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, kullanılan materyallerin genel olarak olumlu etkisinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan materyallere yönelik öğretmen ve öğrencilerde olumlu bir düşüncenin oluştuğunun göstergesidir. Uzaktan öğretim süreçlerinin internet tabanlı uygulamalar vasıtasıyla yürütülmesi, bu uygulamalarla uyumlu materyal geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Konuya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından yaklaşan Şengül (2021:217) uzaktan öğretim süreçlerinde teknolojik materyallerin kullanımının arttığını ve bu materyallerin önemli bir içerik aktarım aracı olduğunu belirtmektedir. Bilişim teknolojilerinin ve bu teknolojilerin temel uygulama alanı olan internetin eğitim öğretim ortamında kullanılmasında, uzaktan öğretim süreçlerinin, özellikle materyal geliştirmeye teşvik yönünden, olumlu etkilerinin bulunduğu görülmektedir. Bu durum eğitim süreçlerinde kullanılacak materyallerde hangi özelliklerin bulunması gerektiği sorusunu ön plana çıkarmaktadır. Nitekim bu araştırmanın ilgili sonuçları da materyallerde bulunması gereken özelliklerin bir nevi göstergesi niteliğindedir. Bu doğrultuda Türkçe derslerinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerde bulunması gereken özelliklere yönelik öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde, materyallerin gelişmiş içeriklerinin olmasına, teknoloji ile uyumluluğuna, dikkat çekici olmasına daha çok vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ise bu konuda en fazla eğlenceli olma özelliğine değindikleri görülmüş ve buna ek olarak öğretmenlerin cevapları ile benzer olarak dikkat çekicilik bir diğer ön plana çıkan özelliktir. Ancak bu aşamada öğretmenlerin hem materyal tasarımı hem de teknoloji bilgisi yönünden yetkinliklerinin gelişmiş olması beklenilmektedir. Bu konuda Göçen Kabaran ve Uşun (2021: 300-301) dijital materyal üretebilmenin öğretmenler açısından bir yeterlilik olduğunu belirtmektedirler. Türkçe eğitimi açısından dijital yetkinliğin durumuna yönelik araştırmada da mevcut durumunun çeşitli açılardan incelendiği görülmektedir (Geçgel, Kana, Eren, 2020). Duman ve Yurdakul (2021: 436) da yabancılarla Türkçe öğretimi açısından bu yetkinliğe vurgu yapmaktadır. Ayrıca teknolojide yetkinlik, dijital yetkinlik gibi becerilerin, öğretim programlarının temelinde bulunduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2019). Branşlar özelinde çevrimiçi eğitimler vasıtasıyla teknoloji ile uyumlu materyal hazırlama konusunda öğretmenlere çeşitli rehberlik faaliyetlerinin yapılmasının bu yönde olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılması uygun materyal önerileri değerlendirildiğinde en çok vurgulanan önerinin video, müzik vb. temelli materyaller olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerle benzer olarak en çok değindikleri ikinci materyal önerilerinin video, müzik vb. temelli materyaller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle video, müzik vb. temelli materyallerin öğrencilerin çoklu duyularına hitap etmesi, bu özellikteki materyallerin ilgi çekiciliğine ve



etkililiğine önemli katkılar sağlayabilmektedir. Öğrencilerin en çok önerdiği materyal ise yardımcı kaynaklardır. Bu durum özellikle öğrenciler açısından önemli görülmektedir. Çünkü öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılmasını en çok önerdikleri materyalin yardımcı kaynaklar olması, bu yönde ders kitaplarına ek olarak öğretmenlerin konuları destekleyici çeşitli materyaller tasarlamasını gerekli kılmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan bazı öğretmenler de bu bağlamda kendi okullarının hazırladığı fasiküllerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu türden materyallerin tasarımında öğretim programları ile uyumluluk, ücretsiz erişim gibi temel özelliklerin bulunması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

### Kaynakça

- Aydın, E. (2021). Covid-19 döneminde EBA ile yapılan uzaktan eğitim sürecinde canlı Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 50, 512-540.
- Avcı, F., Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 3/4, 117-154.
- Başaran, M., Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6/1, 186-199.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15/4, 131-151.
- Bölükbaş Kaya, F., Kahraman, F., Uysal, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının uzaktan öğretime uygunluğu: Yeni İstanbul örneği. *Turkish Studies*, 16/1, 63-84.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S., Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Journal of Economics and Social Research - Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/14, 110-124.
- Duman, G. B., Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *ZfWT*, 13/1, 419-438.
- Fidan, M. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki araştırma yönergelerinin niteliksel yönlerinin karşılaştırmalı analizi. *Turkish Studies*, 15/7, 2923-2941.
- Geçgel, H., Kana, F., Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8/3, 886-904.
- Göçen Kabaran, G., Uşun, S. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ölçeği (dmtyö): bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11/2, 281-307. DOI: 10.17943/etku.864296
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 71, 703- 724.
- Güngör, H., Çangal, Ö., Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40/3, 1163-1191.
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş., Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8/4, 168-186.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117. DOI: 10.29000/rumelide.885523.

- Kaplan, K., Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. DOI: 10.29000/rumelide.995291.
- Karacaoğlu, M. Ö., Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9/1, 124-144.
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6/2, 121-159.
- Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9/3, 993-1011.
- Kavan, N., Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10/19, 138-155.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7/1, 24-36.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3/1, 48-60.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mete, G., Demir, T. (2021). Alan uzmanlarının Türkçe dersi dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9/116, 202-224.
- Özer, Ö., Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 92- 110. DOI: 10.29000/rumelide.808251.
- Özgül, E., Ceran, D., Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49/1, 395-412.
- Pıllancı, H., Saltık, O., Çalışır Zenci, S. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6/14, 516-529.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6/1, 244-261.
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222. DOI: 10.29000/rumelide.995482.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 20-Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk adlı eserde Balkan Türk ağızlarının etkisi<sup>1</sup>

Mehmet Oğuz ÖRNEK<sup>2</sup>

**APA:** Örnek, M. O. (2022). Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk adlı eserde Balkan Türk ağızlarının etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 369-383. DOI: 10.29000/rumelide.1075622.

### Öz

Araştırmaya konu olan “Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk” adlı eserin ses düzeninin, Eski Anadolu Türkçesi standart özellikleri dışına çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan araştırmalar neticesinde eserin ses yapısının Balkan Türk ağızlarının bazı özellikleri ile örtüştüğü belirlenmiştir. Bu özelliklerin en belirgin olanı genişleme olayıdır. Rumeli ağızları ile aynı genişleme özelliği gösteren sesler örneklerle verilmiş ve bu durum sayısal verilerle desteklenmiştir. Bu çalışmada Balkan Türk ağızlarının genel özellikleri belirtilerek “Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk” adlı eserin bu ağızlarla ortak ölçütlerinin neler olduğu değerlendirilecek ve Balkan Türk ağızları için kullanılabilir başka ölçütlerin olup olmayacağı tartışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** *Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk*, Balkan Türk ağızları, Eski Anadolu Türkçesi, ses bilgisi

## Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a and Mülk the Effect of the Balkan Turkish dials in the title

### Abstract

It has been seen that the vocal order of the work "*Al-Tafseer al-Surah al-Waqiah wal-Mulk*" was not in accordance with the standard features of the Old Anatolian Turkish. The researches done in this regard showed that the vocal structure of the work corresponded to some features of the Balkan Turkish dialects. These features are likely to be most prominently applied. This study includes a number of examples of the similarities between the language of the work and Rumelian dialects, supporting it with numeric data. The study will specify the general characteristics of the Balkan Turkish dialects, discussing about what common criteria "*Al-Tafseer al-Surah al-Waqiah wal-Mulk*" has with these dialects and whether there are any other criteria which can be used for Balkan Turkish dialects.

**Keywords:** *Al-Tafseer al-Surah al-Waqiah wal-Mulk*, Balkan Turkish dialects, Old Anatolian Turkish, phonetics

### Giriş

Osmanlı Devleti'nin Balkanlarda uyguladığı iskân politikaları neticesinde 14. yüzyıldan itibaren Anadolu'nun birçok bölgesinden beylikler, Balkanlara göç etmiştir. Bu beylikler Balkan halklarıyla kültürel etkileşime girmiştir. Kültürel etkileşimden dil de nasibini almış ve Anadolu ağızlarından bazı yönleriyle ayrılan yeni bir ağız bölgesi meydana gelmiştir. Balkan ağızları Anadolu ağızlarının devamı

<sup>1</sup> 1 Örnek, Mehmet Oğuz (2022). Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk İnceleme - Metin- Dizin, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum : Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

<sup>2</sup> Doktora, Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Erzurum, Türkiye) oguz\_prf@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2931-9117 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075622]

niteliğinde olduğundan yazılı metinlerde imla çözümlemesi için Eski Anadolu Türkçesi dönemi metin özelliklerinden faydalanılmıştır. Bu dönemin imlasiyla ilgili de belli başlı sıkıntılar mevcuttur. *Eski Anadolu Türkçesi döneminde yazılan eserler bu yazı dilinin oluşmaya başladığı dönemin ürünleri olduğundan bu sebeple metinlerde çoğu kez tutarlı bir imladan bahsetmek mümkün değildir* (Özkan, 1995: 85). Tutarlı bir imlanın olmaması metin incelemesini zorlaştırmaktadır. *Bazı kelimelerin yazılışında bazen aynı metinde, aynı sayfede hatta aynı satırda bile farklı yazılışlarla karşılaşlabilmektedir* (Ergin 1992: 18; Özkan, 1995: 85). Bu durum incelediğimiz eserde de ağız özelliklerinin tamamını tespit etmeyi zorlaştırmıştır. İmla özellikleri bakımından “*Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” adlı eser Eski Anadolu Türkçesinin yazım özellikleriyle benzerlik göstermektedir. İstinsah edildiği coğrafya ve taşıdığı ağız özellikleri yönüyle Balkan ağızları alanında incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda eserin yazıldığı coğrafya, eseri yazan kişi ve eserin ne zaman yazıldığı önemlidir. “*Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” adlı eserin künyesi ile ilgili bilgilere eserin sonuç bölümünde genişçe yer verildiği görülmüştür. Bu bölüm Allah’a övgülerle başlamıştır. Allah’ın rahmetine ve merhametine ne kadar muhtaç olduğundan ve Allah’ın yardımı ile eseri bitirdiğine yer verdikten sonra Belgrat şehrinde recep ayının ortasında çarşamba günü öğle vakti hicri olarak 917 (M.1511) de eseri bitirdiğini belirtmiştir<sup>3</sup>. Eser bu bilgiler doğrultusunda, İ.B.B. Atatürk Kitaplığı Sayısal Arşiv ve e-Kaynaklar bölümü Muallim Cevdet Yazmaları, demirbaş numarası MC\_Yz\_K.000545 ve 297.212 TEF 297.212 TEF 917 H 1 yer numarası ve yazar ismi Ömer bin İlyas olarak kaydedilmiştir. Osmanlı’nın Balkanlarda varlığının 1354’lü yıllarda başladığı biliniyor (Sancaktar, 2011: 27), eserin yazılış tarihinin ise 1511 olduğu göz önünde bulundurulduğunda kültürel etkileşim için yaklaşık 157 yıllık bir süreden bahsedilebilir. Eserin yazarı Ömer bin İlyas ile ilgili Osmanlı dönemi tefsircileri tarandığında bu isimde bir tefsirciye rastlanmadı. Bu durum da Ömer bin İlyas’ın müstensih olabileceğini göstermektedir. Bu kanıyı destekleyen bir diğer çıkarım, eserin Mülk suresi tefsiri bölümünde “*İnançoğulları beylerinden İshak Bey bin Murad Arslan’ın isteğiyle Türkçe tefsir yazılmıştır*” ifadesinin geçmesidir. İshak Bey 1310-1391 yılları arasında beyliği yönetmiştir (Kayhan, 2002). Yukarıda belirtilen gerekçeler Ömer bin İlyas’ın müellif değil müstensih olduğunu göstermektedir.

### Eserin yazılış özellikleri

“*Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk*”ün yazılış özelliklerine bakıldığında; tefsir türünde yazılmış mensur bir eserdir. Eser üç bölümden oluşmaktadır: İlk bölüm Vakıa suresi tefsiridir. İkinci bölüm Mülk suresi tefsiridir. Üçüncü bölüm Osmanlı yöneticilerinin hayatlarıyla ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür. Eser iki ayrı tefsirin birleştirilmesiyle oluşturmuştur. Dinî ve ahlaki bir nasihat kitabıdır. Metinde önce ayetlerin harekeli bir şekilde Arapçası verilmiştir. Ardından bu ayetler Türkçeye çevrilmiş ve açıklanmıştır. Devamında ise her ayet için konuya uygun hikâyeler verilmiştir. Ayrıca bazı yerlerde ayetle aynı doğrultuda hadisler verilmiştir. Ayetin anlaşılması için verilen ayetler de bulunmaktadır. Bazı hikâyelerde Farsça beyitler kullanılmıştır. Üçüncü bölüm Osmanlı padişahlarının geçtiği tefsirden bağımsız bir bölümdür. Bu bölümde Osmanlı padişahları ve bazı şehzadeler, yapmış oldukları bazı icraatları ile birlikte verilmiştir. Padişahlar verilirken kronolojiye dikkat edilmemiştir.

<sup>3</sup> “Ketebe; fahir, hakir Allah’ın rahmetine muhtaç mennan, melik olan Allah’ın yardımıyla kitabı tamamladım. Allah mübarek kılsın. Allahın rahmetine ve lütfuna raci olan zaif kulun eliyle Ömer bin İlyas Allah onun anasını, babasını başışlasın. Allah onlara iyilik versin. Allah bütün müminin ve müminatın ve müslimin ve müslimatı başışlasın. Belgrat şehrinde recep ayı ortasında Çarşamba günü öğle vakti dokuz yüz on yedi senesi tarihinde yazılmıştır.”

## Eserin yazılış amacı

Eserin ikinci bölümü olan Mülk suresi tefsiri bölümünde İnançoğulları beylerinden “İshak Bey bin Murad Arslan’ın isteğiyle Türkçe tefsir yazılmıştır” ifadesi geçmektedir. Bu durum kitabın iki ayrı tefsirin birleştirilmesiyle oluşturulduğunu göstermektedir. Belirtilen iki bölümden ilki Kur’an-ı Kerim’in 56. suresi olan Vakıa suresi tefsiri, ikinci bölüm ise Kur’an-ı Kerim’in 67. suresi olan Mülk suresi tefsiridir.

Eserin ilk 40 varak Vakıa suresinin tefsiridir. İlk 40 varaktan sonra Mülk suresi tefsirine geçilmiştir. Mülk suresi tefsiri 120 varaktır. Eserin ikinci bölümünden İnançoğulları Beyi Celletü’-d-devleti ve’-d-dîmî İshak Bey Bin Murad Arslan’ın isteğiyle Türkçeye aktarıldığı anlaşılmaktadır. İnançoğulları Beyliği 1368 yılında yıkılmış ve İshak Bey Bin Murâd Arslan da 1360-1368 yılları arasında beylik yaptığı düşünüldüğünde eserin yazılış tarihi de bu yıllar arasında olduğu muhtemeldir. Eser toplam 184 varaktan oluşmuştur, her bir sayfa dokuz satır olarak harekeli nesihle yazılmıştır. “Hikâyet”, “nükte” gibi kelimeler ile ayetlerin bir kısmı kırmızı mürekkep ile yazılmıştır.

Eserde farklı tefsirlerden alıntılar yapılmıştır. Alıntılardaki tefsirlerin müfessirleri dikkate alındığında “Tefsîr-i sûre-i Vâkıa ve Mülk”ün bir tasavvuf tefsiri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte eserde anlatılan konuları desteklemek için *Furkan*, *Necm*, *Sâd*, *İnsan*, *Zümer*, *Fetih*, *Ahzâb*, *Bakara*, *Âl-i İmrân*, *Mâide*, *Hucûrat*, *Saf*, *Kıyamet*, *Zâriyât*, *Şûrâ*, *Kâf*, *Zuhruf*, *Duhân*, *Vâkı’a*, *Rahmân*, *Duhâ*, *Ra’d*, *Hûd*, *Hicr*, *Fâtır*, *Nûr*, *Müddessir*, *Fecr*, *Nebe’*, *Mü’minûn*, *Tekvîr*, *Yusûf*, *Mücadele*, *Kehf*, *Hadîd*, *Enfâl* surelerinden ayetler alınmış ve açıklanmıştır.

*Tefsîr-i Sûre-i Vâkıa ve Mülk*’te hem Uygur hem de Arap yazı geleneğinin izleri görülmektedir. Örneğin metinde bir Uygur imlası özelliği olarak bütün ünlüler gösterilmiştir.<sup>4</sup>: *utanurın* (أوتأورین) 107a/4, *olursuğ* (أولورسوك) 172a/6, *qadar* (قَدْر) 4a/7, *Tağrıya* (تَاغْرِيَه) 41b/8... ayrıca bazı ekler kelimededen ayrı yazılmıştır.

Metinde Arap-Fars imlasını yansıtan bazı özellikler de şunlardır:

-ç ve p ünsüzleri için (چ) ve (پ) harflerini kullanmak: *içmek* 16b/9, *üçüncü* 121a/9, *kaçan* 125b/7, *pes* 142b/2, *kapu* 137b/2,

-Bir diğer belirgin özellik de Türkçe kelimelerde şedde kullanmak: *issi* 22b/2-3-4, 31b/8

-Sadece bir sözcükte tesbit ettiğimiz Arapçadan Farsça’ya geçmiş kelimelerde ve özellikle özel isimlerde ‘a’ sesini ‘ى’ verir. *Musa* ‘مُسى’ 183b/8 (Öztürk, 2007:6).

-İlk dönem eserlerinde daha sık kullanılan ve zamanla terk edilen bir imla özelliği de tenvinin Türkçe kelimelerde bir ek gibi (-an, -en, -ın, -in nadiren -un, -ün) kullanılması (Okuyucu, Kartal, Köksal, 2011:34) eserde sık görülen bir özelliktir: *andan* 5a/6, 6a/3, 6b/6, 8a/5-9, *bulutdan* 7b/9, *gökden* 8a/1, *dibinden* 8b/9, *kefenlerin* 10a/4.

Eserde Farsça yazılmış birkaç bölümde hareke kullanılmamıştır. Bunun dışında kalan bölümlerde hareke tercih edilmiştir. Birkaç yerde de bazı kelimeler harekesiz yazılmıştır. Metinde Türkçe kelimeler ve ekler belli bir düzende olsa da aynı kelime ve ek farklı şekillerde yazılmış olarak karşımıza çıkmaktadır.

<sup>4</sup> Daha geniş bilgi için bk. Boz ve Gülsevin, 2010: 23

Arapça ve Farsça sözcükler kendi dillerine ait imla özelliklerine göre kullanıldıklarından yazılışlarında çok fazla hata olmadığı görülmüştür. Bu sözcüklerin harekeyle gösterilmesinde ağıza uydurularak yazıldığı tespit edilmiştir. Arapça ve Farsça sözcüklerin bazılarının yanlış yazıldığı ve bunun yanı sıra bazılarının da ikili üçlü yazım şekillerine sahip oldukları görülmüştür.

### **Balkan Türkçesi ağızlarının genel özellikleri**

Balkan Türk ağızları incelediğinde çoğu araştırmacıya Macar Türkolog Gy. Németh'in çalışmalarının kaynaklık ettiği görülmektedir. Németh, Rumeli ağızlarını batı ve doğu olmak üzere iki kola ayırır. Doğu Rumeli ağızlarının coğrafi sınırlarını Bulgaristan'ın Lom-Sofya Samokov-Köstendil-Ege Denizi sahiline kadar uzanan hat olarak belirler. Batı Rumeli ağızlarının coğrafi sınırları da Lom-Samokov hattından batıya ve Samokov- Köstendil Makedonya hattından kuzeye doğru uzanan bölge olarak belirlemiştir (1983: 113-167). Németh Batı Rumeli ağızları için sekiz ölçüt belirlemiştir:

1. *Birden fazla heceli kelimelerin sonunda /ı/, /u/, /ü/ yerine /i/ bulunur: alti, kuzi, buldi, köpri, oldi, öldi vb.*
2. *Duyulan geçmiş zaman eki -mXş yerine daima -miş eki kullanılır: almiş, okumış, ölmüş vb.*
3. *İkinci, bundan sonraki ve kapalı son hecede /i/ → /ı/ değişimi bulunur: benim, elnde, evımızde, evinde, verdim, vermişim vb.*
4. *Bazı hallerde /ö/ ve /ü/ yerine /õ/ ve /ü/ (o ile u arası ünlü) veya /o/ ve /u/: dort, gotur, yün vb.*
5. */a/ ve /e/ vokalli eklerde, kalın vokalli kelimelere de /e/’li varyantların getirilerek büyük ünlü uyumunun bozulması: bakarler, taşler, varse, yalnızce, olunce, yavaşçe, agacden, kızlen, yaptikten sonra veya daha az miktarda bunun tersi: sevma; gidalım, ben da vb.*
6. *İlk hecede /õ/ → /ü/ ve /ü/, /u/ ses değişmesi: küpri~küpri vb.*
7. */ğ/ yerine sedalı ve süreksiz damak ünsüzü /ğ/ korunur: ağaç, ağla, ayağa vb.*
8. *Şimdiki zaman kipi için -yor eki yerine -y’nin kullanılması: sorayım, aglaysın, yapay, istey vb. (Németh, 1983: 121-128)*

Batı Rumeli ağızları ile ilgili başka bir sınıflandırma da Mollova'ya aittir:

1. */õ/, /ü/ ve geniş e /ä/ ünlüsü dışındaki ünlüler bulunur. Yalnız /ü/ sesi Batı bölgesinin güney kısmında kullanılır. (Bu özellik, telaffuzla ilgili olup yazıda tespit edilemez)*
2. */g/, /k/, /l/ ünsüzleri kelime ve hece başında yumuşak (k’eçi, g’it, l’eş vb.), kelime ve hece sonunda katıdır (ekmek, el vb.). (Bu özellik, telaffuzla ilgili olup yazıda tespit edilemez)*
3. *Slav dillerinden geçen ț ( ts) ünsüzü sadece bu ağız bölgesinde kullanılır (eți “yatsı”). (Bu özellik, söz konusu ağzın Kiril alfabesiyle yazılmasının bir sonucudur).*
4. *Diğer zonlarda /ı/ ünlüsü her pozisyonda kullanılırken, Batı uç zonunda kelime başında ve sonunda kullanılmaz (ılık “ılık”, alti “altı”). (Bu özellik, telaffuzla ilgili olup yazıda tespit edilemez)*

5. /u/, /ü/, /ı/, /i/ yüksek ünlülerin ünlü uyumuna bağlı olmayan morfeplerin de etkisiyle kullanım dağılımı diğerlerinden farklıdır (almış “almış”, bilmişik “bilmişik”, elim “elim”).

Bu ses özelliği, ince sıradan bir ünlünün kalın sıradan bir ünsüzle veya kalın sıradan bir ünlünün ince sıradan bir ünsüzle yazıya yansıtılması durumunda tespit edilebilir. Bu özelliği yansıtan bir örnek bulunmaktadır: birazcık → birezincik (برزنجك 36/b-12)

6. Diğer zonların tersine, Batı uç zonunda alçak ünlülerin (a,e,o,ö) dağılımında bir konservatizm vardır (g’uzal “güzel” < gözal, bilma “bilme”, ben da “ben de”, atlen “atla”. Öteki zonlarda güzä / gözäl, bilmä, atla(n), bendä). (Bu özellik, telaffuzla ilgili olup onun yazıdaki tespiti, istikrarlı bir yazım biçimine bağlıdır).

7. Batı uç zonunda /y/ yarım seslisiyle temasta, ünlülerin distribüsyonu başkadır. Burada ayı, eyi, ıyı sekansları yoktur (anay < anayı, iney < ineyi “iğneyi”, tapi/tapiy < tapıy). (Bu özellik, telaffuzla ilgili olup yazıdaki tespiti, istikrarlı bir yazım biçimine bağlıdır).

8. Batı uç zonunda kalınlık-incelik (palato-eveler) uyumu, yalnız görünüşte vardır (bildım, bildın, bildık, bildınıs, aldı, almış). (Mollova, 1999: 166-176)

Bu ölçütlerle birlikte yapılan değerlendirmede incelediğimiz eserde görülen ünlü genişlemesi hadisesini destekler nitelikteki araştırmalar aşağıda belirtilmiştir.

Bunların ilki Rumeli ağızlarının ses bilgisi üzerine değerlendirme yapan Tuncer GÜLENSOY’un ünlü genişlemesi konusunda yaptığı araştırmadır. Bu çalışmada ünlü genişlemesiyle ilgili verilen bilgiler ve örnekler incelemiş olduğumuz eserde karşımıza çıkmaktadır. Gülensoy’un bölgelere göre vermiş olduğu örnekler aşağıda belirtildiği gibidir:

“ı → a : çalaş- (Rozino) < çalış-, karamca (Beglez) < karınca (-e ağızları) karanca (Priştina), tanan < tanıyan (Prizren)

i → a : nane < nine (Prizren)

i → e : eşemek (Borima) < işemek, şemşek < şimşek

en- < in-, çeremit < kiremit

bare(m) < bari

ey (iyi) (< eyü < eygü < edgü“ (Gülensoy,1993: 112)

Bulgarcadaki eski dönemlerden kalma Türkçe alıntılar üzerine yapılan bir incelemede ise ünlü genişlemesiyle ilgili şu örnekler verilmektedir:

“altın → altan, balık otu → balak otu, baldız → baldaza, altān → ‘altın’, balāk otu → ‘balık otu’, baldāza → ‘baldız’, çapkān → ‘çapkın’, kadāna → ‘kadın’, sandāk → ‘sandık’, yatsāk → ‘yastık’ vb.”<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Daha geniş bilgi için bk. Korkmaz, 2010:110

Rumeli ağızları ile ilgili bir başka çalışmada da  $i \rightarrow a$ ,  $i \rightarrow e$ ,  $u \rightarrow o$ ,  $ü \rightarrow ö$  değişimlerinden söz edilmiş ve “*çalış- → çalaş-, karınca → karanca, nine → nane, yunus → yonos, otuz → otos, güven- → göven-*”<sup>6</sup> kelimeleri örnek olarak gösterilmiş.

Rumeli ağızlarında görülen bu genişleme olayı “*Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” adlı eserde de tespit edilmiştir.

### 1. Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk'teki genişleme olayları

Ünlü genişlemesi, dar sıradan ünlülerin  $i$ ,  $e$ ,  $u$ ,  $ü$  ünlülerinin farklı nedenlerle boğumlanma özellikleri bakımından genişleyerek  $a$ ,  $e$ ,  $o$ ,  $ö$  ünlülerine dönüşmesi olayıdır. İncelediğimiz eserde ünlü genişlemesine dair tespit ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

#### 1.1. İsim kök ve kökenlerinde

**-i- → -a-**

*acı+sı → aca+sı 37a/9*

*acı+sı+n+dan → aca+sı+n+dan 91b/4*

*altı+ncı → alta+ncı 124b/8, 126b/9, 130a/4, 133a/9, 136b/7*

*balık → balağ 64a/9, 77a/4-6-9, 77b/2, 129a/9, 142b/4-9, 165a/2*

*kızıl → kızal 54b/1, 79b/6, 132b/1, 137a/2, 140a/6, 142a/3*

*kırk → kırğ 130b/9, 154a/7, 26a/3-4-5, 58a/8, 71a/7*

*satır+ı → sağır+ı 44b/3*

*sırça+dan → sarça+dan 56b/8*

*yıldır+ım → yıld-ar+am 37b/9, 35b/4*

**i- → -e-**

*çeri+m → çere+m 93a/5*

*çeri+si+n+i → çere+se+n+i 95b/4*

*çeri+si → çere+si 93a/5*

*çeri+n → çere+η 93a/8, 94b/5*

*diri+l-Ø+di+ler → dire+l-Ø+di+ler 107b/4*

<sup>6</sup> Daha geniş bilgi için bk. Eckmann 1950:6



## 1.2. Fiil kök ve kökenlerinde

*-i-* → *-a-*

*çağır-dı* → *çağar-dı* 70a/3

*dağ-ıl-dı* → *tağ-al-dı* 70a/4

*dağ-ıl-mış* → *tağ-al-mış* 8a/3, 9a/4

*i-* → *-e-*

*giy-miş* → *gey-miş* 72a/7

## 1.3. Yapım eklerinde

### 1.3.1. İsimden isim yapan eklerde

Metinde sadece /+lIk/ isimden isim yapan ekinin ünlüsü genişlemiştir:

*-i-* → *-a-*

*ara+lığ+ı* → *ara+lağ+ı* 142b/1, 57a/3, 57b/3,

*bahadır+lık* → *bahādur+lağ* 98b/1, 121b/6, 125a/2, 130b/7

*dar+lık* → *dār+lağ* 98b/5, 133a/9, 137a/5, 136b/6, 149a/9

*ejderha+lık* → *ejderha+lağ* 98b/4

*gülnaz+lık+dan* → *gülnaz+lağ+dan* 62a/5

*kalın+lığ+ı* → *kalın+lağ+ı* 57a/1, 125a/1

*kazaz+lık* → *kazaz+lağ* 98b/2

*hasta+lık* → *hastā+lağ* 1b/5, 35b/8

*settar+lık* → *settār+lağ* 52b/1

*padişah+lık* → *pādişāh+lağ* 56b/1, 71a/8, 95b/6

*pehlivan+lık* → *pehlivan+lağ* 98b/3

*perde+dar+lık+ı* → *perde+dār+lağ+ı* 97a/7

*işkbaz+lık* → *işkbaz+lağ* 153a/8

*zayıf+lık* → *zā'if+lağ* 80b/6, 130b/5, 131a/6

*i* → *e*

*dir+lik+den* → *dir+lek+den* 105b/7

*ip+liğ+in* → *ip+leg+in* 97b/3

*-u* → *-a*

Bu yönde bir genişleme eserimizde sadece isimden isim yapan */+luk/* ekinde görülmektedir:

*dost+luk* → *dost+lak* 152a/5

*su+suz+luk* → *şu+suz+lak* 31b/8

*yok+sul+luk* → *yok+sul+lak* 61a/5

*kul+luk* → *kul+lak* 74b/3

### 1.2.3. İsimden fiil yapan eklerde

Eserde yalnız “acı-” kelimesinde isimden fiil yapan */+Ik/* ekinin ünlüsünde genişleme görülmektedir:

*-i* → *-a*

*ac+ık-dık+ı* → *ac+aķ-duğ+ı* 37a/9

### 1.3.3. Fiilden isim yapan eklerde

“*Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” te fiilden isim yapan eklerden sadece */-IcI+/* ekinde ünlü genişlemesi olmuştur:

*-i* → *-a*

*çık-ar-ı+cı+dır* → *çık-ar-acı+dır* 5a/4

*sak+la-yıcı* → *saķ+la-yacı* 48a/5

*kal-ı+cı+lar* → *ķal-acı+lar* 87a/3

*kurt-(ğ)ar-ı+cı* → *ķurt-(ğ)ar-acı* 48a/6

*yaz-ı+cı* → *yaz-acı* 53a/7

*i* → *e*

*eyle-yıcı+dür* → *eyle-yecü+dür* 4b/9

### 1.3.3. Fiilden fiil yapan eklerde

“*Tefsîr-i Sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” te */-Il-/* çatı ekinin */-Al-/* biçiminde kullanıldığı görülmüştür:

-i- → -a-

aç-ıl-Ø+mış → aç- **al**- Ø+mış 7b/4

yay-ıl-Ø+sa → yay- **al**- Ø+sa 37a/7

yar-ıl-Ø+mış → yar- **al**- Ø+mış 11a/6

at-ıl-Ø+mış → at- **al**- Ø+mış 143b/1-2

yay-ıl-Ø+mış+dur → yay- **al**- Ø+mış+dur 23b/9

yarat-ıl-ma+dın → yarad-**al**-ma+dın 26a/1-2

yarat-ıl-Ø+mış → yarad-**al**-Ø+mış 98b/5

yak-ıl-Ø+mış → yak-**al**-Ø+mış 100b/5

yaz-ıl-Ø+mış → yaz-**al**-Ø+mış 44b/4

yaz-ıl-ma+ya → yaz-**al**-ma+ya 2b/9

sığ-ın-Ø+sın → sağ-**an**-Ø+sın 89a/4

yaz-ıl-Ø+mış+dur → yaz-**al**-Ø+mış+dur 136b/2-4-6-8-9,138a/8-9,138b/1-9,139a/1-4-5-6-7-9,139b/1-2-3-4, 140b/1-2-3-4-5

i- → -e-

geç-ir-me-dim → geç-**er**-me-düm 100a/9

kes-il-se → kes-**el**-se 101b/3

in-dir-ici+dür → in-**der**-eci+dür 5a/3

#### 1.4. İşletim eklerinde

İşletim ekleri isim ve fiil kök ve gövdelerine eklenerek durum, sayı, zaman, kişi gibi dil ilişkileri kuran ekler.

-i- → -a-

baş+ı+n+ı → baş+**a**+n+ı 95b/2

dağ+ı+n+ı → dağ+**a**+n+ı 58a/6

can+lar+ı+n+ı → cān+lar+**a**+n+ı 6a/4-5

bucağ+ı+n+ı → bucağ+**a**+n+ı 54b/4

*hacet+i+ni+ → ḥācat+a+n+i 85a/9*

*i- → -e-*

*sure+si+n+i → sūre+se+n+i 2b/8,3a/5*

*gölge+si+n+i → gölge+se+n+i 20a/7*

*nice+si+ni → niçe+se+ni 148a/9*

*gece+si+n+i → gece+se+n+i 49b/4*

*çeri+si+ni → çerü+se+ni 95b/4*

*bir+i+si+n+i → bir+e+se+n+i 109b/2*

*zerre+si+n+i → zerre+se+n+i 100b/3*

### 1.5. Yardımcı fiillerde

Eserde hususiyetle *kıl-* yardımcı fiili *kal-* şeklinde kullanılmıştır. Ancak birkaç kelimedede de *kıl-* şekliyle kullanıldığı görülmüştür. Metinde, ünlü genişlemesine maruz kalan yardımcı fiil öğeleri:

*-i- → -a-*

*‘amel-i şālih kal-* 37b/8, 38b/8

*‘azab kal-* 39a/4, 172b/1-4

*beyān kal-* 13b/7, 123b/8, 147a/3,

*cem‘ kal-* 43a/8, 148a/1, 167a/8, 172a/3,172b/1

*cefā kal-* 123a/7

*da‘va kal-* 68a/7, 55b/3, 68a/4

*da‘vāsın kal-* 74a/5

*da‘vet kal-* 160b/4

*du‘a kal-* 88a/8, 169b/8

*diri kal-* 33a/7

*emr kal-* 2b/9

*emr ü ma‘rūf kal-* 136b/6

*fidā kal-* 166b/8

ğalebe **kal-** 31b/8

hamd **kal-** 4b/4

hamle **kal-** 128b/8

hasta **kal-** 2a/4

hatm **kal-** 68b/5

hareket **kal-** 12a/6

havâla **kal-** 94b/2-9, 130a/1, 73b/7, 47b/8, 73b/8

helâk **kal-** 180a/5, 144a/8, 25b/5

hişâb **kal-** 170b/2, 165a/9

hisap **kal-** 72a/4

hizmet **kal-** 16a/4

ibâdet **kal-** 91a/4

ihtilâk **kal-** 29a/4

ihtişâr **kal-** 103b/2

ihyâ **kal-** 49b/4

in'âm **kal-** 117b/6

istiğfâr **kal-** 97b/7, 110a/4, 110b/2

işâret **kal-** 47a/1

izzet **kal-** 86a/3

kabûl **kal-** 112b/9, 113a/5

karâr **kal-** 165a/8

mütâba'at **kal-** 122a/5

mutahayyir **kal-** 92b/7, 101b/8

mu'aţţal **kal-** 56a/3

muhâlefet **kal-** 36b/9

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

*mübâh* **kal-** 171a/5

*münâcât* **kal-** 84b/9

*müsaḥḥar* **kal-** 88a/3

*müşâhede* **kal-** 62b/7

*mütâlrâ* **kal-** 117b/6, 76a/5, 32a/7, 100a/7

*namâz* **kal-** 136b/3

*nazar* **kal-** 67b/4, 120b/6, 146b/6

*ne* **kal-** 67b/6

*nidâ* **kal-** 94a/1

*nidâsını* **kal-** 82a/9

*od* **kal-** 71a/9

*rahmet* **kal-** 72a/5

*revâ* **kal-** 85a/6

*rivâyet* **kal-** 49a/3, 137b/8, 157b/8

*rükû* **kal-** 40a/9

*secde* **kal-** 165b/3, 102a/8, 117b/5, 160b/2

*sefer* **kal-** 34b/4

*selâm* **kal-** 156b/6, 109b/1

*şefâat* **kal-** 74b/1

*enâ* **kal-** 156b/6

*şükür* **kal-** 32a/2

*ta'acüb* **kal-** 69b/1

*tağyîr* **kal-** 19a/2

*takdîr* **kal-** 19a/2

*tavaf* **kal-** 16a/3

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

*teferrüc kal-* 39b/9

*tefsir kal-* 3a/5

*tekyā kal-* 15b/4

*temāşā kal-* 150b/6

*temennī kal-* 36b/3

*tenzih kal-* 30b/1

*terennüm kal-* 17a/6

*teslīm kal-* 64a/5

*tevbe kal-* 123a/7, 88a/2, 87a/3

*te'vīl kal-* 52b/8-9, 53a/2

*Türkçe kal-* 36b/3

*vahy kal-* 168a/5, 128b/3

*vaşiyet kal-* 4b/4

*vefā kal-* 123a/5, 109a/5

*meded kal-* 40a/6

*yād kal-* 116a/5-6,

*yaqın kal-* 71a/6

*yarağ kal-* 107a/6

*zārī kal-* 130b/1

*zıkr kal-* 45b/3

*zinā kal-* 164a/4

## 1.6. Yabancı kelimelerde

Türkçe kelimelerde olduğu gibi yabancı kelimelerde de ünlü genişlemesi görülmüştür:

*i* → -e-

*kabirde* → *ķaberde* 33b/5

*şhirde* → *şherde* 106a/9

*-i-* → *-a-*

*ahirin* → *āḥarīn* 53a/3

*akıllar* → *aḳallar* 117a/9

## Sonuç

Araştırmacılar Balkan ağızlarını çoklukla iki bölümde incelemektedir: Doğu Rumeli Ağızları ve Batı Rumeli Ağızları. Dil özellikleri ve yazıldığı coğrafya göz önüne alındığında “*Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” adlı eserin de Batı Rumeli Ağızları içinde değerlendirilebileceği görülmüştür.

Eserde Rumeli ağzının diğer özellikleri belirlenememiştir. Zira metin Arap alfabesiyle yazılmıştır. Bu alfabe ses özelliklerini tespit etme hususunda yeterince yol gösterici değildir. Ancak metnin harekeli oluşu, sesleri darlık ve genişlik açısından incelemeyi mümkün kılmıştır. Buna göre “*Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk*” te genellikle düz dar ünlülerin (i|ı) düz geniş ünlülere (a/e) dönüştüğü tespit edilmiştir. Birkaç kelimedede de dar yuvarlak ‘u’ sesi yerine geniş düz ‘a’ sesi tercih edilmiştir. Metinde genişleme olayı en çok ‘kıl-’ yardımcı fiilinde, en az isimden fiil yapan ‘+ık’ ekinde gerçekleşmiştir.

Ayrıca isimlerin fiillerden, isimden isim yapan görev öğelerinin diğer biçim birimlerinden daha çok genişlemeye uğradığı ve kıl-(kal-) yardımcı fiilin geçiş sıklığının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 1**

|                         | İsimler | Fiiller | Yardımcı Fiiller | İsimden Fiil Yapan Ek | İsimden İsim Yapan Ek | Fiilden Fiil Yapan Ek | Fiilden İsim Yapan Ek | İşletim Eki |
|-------------------------|---------|---------|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| <i>-i-</i> → <i>-a-</i> | 66      | 3       | 85               | 1                     | 26                    | 11                    | 4                     | 3           |
| <i>-u-</i> → <i>-a-</i> |         |         |                  |                       | 4                     |                       |                       |             |
| <i>-i-</i> → <i>-e-</i> | 38      | 1       |                  |                       | 2                     | 3                     | 1                     | 7           |

**Tablo 2**

|                         | Yardımcı Fiil | İsimden Fiil Yapan Ek | İsimden İsim Yapan Ekler | Fiilden fiil Yapan Ekler | Fiilden İsim Yapan Ekler | İşletim Ekler |
|-------------------------|---------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| <i>-i-</i> → <i>-a-</i> | kıl-          | +ık                   | +lık                     | -il                      | -ıcı                     | +i            |
| <i>-u-</i> → <i>-a-</i> |               |                       | +luk                     |                          |                          |               |
| <i>-i-</i> → <i>-e-</i> |               |                       | +lık                     | -ir, -dir, -il           | -ücü                     | +si           |



### Kaynakça

- Boz, E, Gülsevin, G. (2004). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Eckmann, J. (1988). "Dinler (Makedonya) Türk Ağızı." *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1960, 189-204.
- Ergin, M. (1992). *Osmanlıca Dersleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gülensoy, T. (1993). *Rumeli Ağızlarının Ses Bilgisi Üzerine Bir Deneme*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Gülsevin, G. (1990). "Eski Anadolu (Türkiye) Türkçesinde 3. Kişi İyelik Ekinin Özel Kullanılışı". *Türk Dili*, Sayı 466, 187-190. Ankara: TDK Yayınları.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Kayhan, H.(2002). "Ladik Beyliği (1261-1403)", *Türkler*, C. 6, (Editörler: Hasan Celal Güzel, Prof. Dr. Kemal Çiçek, Prof. Dr. Salim Koca), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Korkmaz, Z.(2010). "Balkan Türkçesi Ağızları İle Türkiye Türkçesi Ağızları Arasında Sosyo-Lengüistik Açından Kısa Bir Karşılaştırma" *TDAY Belleten*.
- Korkmaz, Z. (2007), "Anadolu ve Rumeli Ağızlarının Dayandığı Temeller", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, I, 87-110.
- Mollova, M. (1999). "Balkanlarda Türk Ağızlarının Tasnifi" *TDAY Belleten* 1996, Ankara: TDK, 167-176.
- Németh, G. (1983). "Bulgaristan Türk Ağızlarının Sınıflandırılması Üzerine", *TDAY Belleten* 1980-1981, Ankara: TDK Yayınları. 113-167.
- Sancaktar, C. (2011). "Balkanlar'da Osmanlı Hâkimiyeti Ve Siyasal Mirası", *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 27-47
- Okuyucu, K.K. (2011). *Klasik Dönem Osmanlı Nesri*. İstanbul: Kesit Yayınları
- Örnek, M.O. (2022). *Tefsîr-i sûre-i Vâkı'a ve Mülk İnceleme - Metin- Dizin*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Özkan, M. (1995). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi
- Öztürk, M. (2013). *Farsça Dilbilgisi*. Ankara: Murat Kitabevi.

**21-‘Yeni normal’ ve dilde yenilikler****Ahmet Şefik ŞENLİK\*****APA:** Şenlik, A. Ş. (2022). ‘Yeni normal’ ve dilde yenilikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 384-393. DOI: 10.29000/rumelide.1076372.**Öz**

Koronavirüs sonrasında ortaya çıkan yeni durum ve şartların kalıcılığını, hayata dair birçok şeyin değişerek artık bir standarda dönüştüğünü ifade etmek üzere bir tabir ortaya atılmıştır: ‘Yeni Normal’. Yakın zamanlarda birçok kelime ve tabirde olduğu gibi bunda da İngilizceden Türkçeye bire bir kelime aktarma yoluyla bir tercüme söz konusudur. Aslı, yani İngilizcesi, malum olacağı üzere ‘(the) new normal’dir. Tahmin edilebileceği gibi tabirin çıkış yeri de İngiltere değil, Amerika Birleşik Devletleri’dir. ‘New normal’ ilkin 1966 yılında yayımlanmış bir Amerikan romanında kullanılmakla birlikte bugünkü manasından o zamanlar henüz çok uzaktır. Zamanla 11 Eylül (2001) sonrası dünyanın aldığı hâli ve geçerli olan yeni şartları; bilahare 2008-2012 arasında iş dünyasında görülen bazı mali ve iktisadi durumları izah etmek üzere de kullanılmıştır. *New normal*, 2020’den itibaren, ilk defa insan sağlığını/hayatını tehdit eden viral bir salgın münasebetiyle, Koronavirüs musibeti süresince mevcut olan -ve sonrasında uzun bir müddet devam edeceği tahmin edilen-durumu/şartları ifade için kullanılmaya başladı. Bu yazıya konu olan, işte bu bağlamda kullanılan ‘yeni normal’dir. 2020 sonrasında oluşan yeni dünya düzeninde Türkçede sıkça duyulan tek tabir ‘yeni normal’ değildir. ‘Yeni normal’in getirdiği şartlar çerçevesinde dilde de birtakım yenilikler ortaya çıkmıştır. Daha çok biyoloji ve tıp ıstılahı olarak bilinen, Batı menşeli birçok tabir artık gündelik dile girerek yaygınlaşmıştır. Bunların yanı sıra sayıları az olmakla birlikte Türkçe imkânlarla türetilmiş, ‘yeni normal’ mahsulü bazı kelimelere de rastlanmaktadır. Bu makalede dilde görülen bu yeniliklere filolojik bir bakışla temas edilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Dilde ‘yeni normal’, dilde yenilikler, Türkçede yabancı dil etkisi, sosyolengüistik

**The new normal and recent trends in the language****Abstract**

A new term has emerged in Turkish to refer to the permanence of the new situation and circumstances in the post-Covid world whereby many things changed to become the standard: ‘Yeni Normal’. As has been recently the case with many other words and terms, it was literally borrowed from English to Turkish through loan translation. As can be easily guessed, the original English term is ‘the new normal’. Likewise, it is easy to guess that its origin is not England but, the United States. Although the term first appeared in an American novel in 1966, it was still far from its present-day meaning. Later on, it also came to be used to explain the new state of the post-9/11 world and the subsequent regulations, including the newly-emerging financial and economic conditions in the business world between 2008-2012. Starting from 2020, the New Normal was first used with reference to the circumstances that is caused by a viral pandemic threatening human life and is expected to persist

\* Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), as.senlik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8037-7657. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076372]

for many more years. Hence, the subject of the present paper is the New Normal in this last-mentioned context. In the new post-2020 world order, 'yeni normal' was not the only oft-heard new term in Turkish. Certain new terms also emerged in everyday life by reason of the conditions brought by the New Normal. Many biological and/or medicinal terms of Western origin have found increasingly widespread use in everyday language. In addition, albeit few, there exist some new terms that are derived as products of the New Normal using Turkish morphological material. This article dwells upon these new trends in Turkish from a philological perspective.

**Keywords:** New Normal in the Language, Recent Trends in the Language, Foreign Influences in Turkish, Sociolinguistics

### 'Yeni Normal'

Bu yazıda 'yeni normal'i ve Türkçeye getirdiği yenilikleri filolojik bir çerçevede içerisinde mütalaa etmek istiyoruz.

Evela ortaya çıkışı, yapısı, manası ve kullanım alanları itibarıyla 'yeni normal' tabirine temas etmek isteriz. 'Yeni normal', yakın zamanlarda birçok kelime ve tabirde yapıldığı gibi, Türkçeye kelime kelime tercüme yoluyla İngilizceden aktarılmıştır. Aslı, yani İngilizcesi, malum olacağı üzere '(the) new normal'dır.

Latince menşeli *normal* kelimesi, İngilizce metinlerde 16. asırdan beri kullanılıyor olmakla beraber<sup>1</sup>, *new normal* terkihi pek yenidir. Bununla birlikte terkihin ilkin Koronavirüs salgını münasebetiyle ortaya çıktığı da söylenemez. 20. asrın mahsulü olan tabir, özellikle son on yılda yaygınca kullanılmaya başlamıştır. Bu tabirin Amerika Birleşik Devletleri menşeli olduğunu belirtmeye, zannımca hacet yoktur. Terkip iki sıfattan müteşekkildir, bunlardan ikincisi isimleştirilmiş bir sıfattır. Böyle bir terkipte kullanılmak üzere İngilizcede isim cinsinden hazır kelimeler (sıfattan isim yapmaya gerek duyulmayacak şekilde) mevcut iken burada sıfatın isimleştirilmesi usulü tercih edilmiştir.

En eski tarihli kullanım için, şu anki bilgilere dayanarak R. A. Heinlein'in 1966 yılında neşrettiği *The Moon is a Harsh Mistress* ('Ay Zalim Bir Sevgilidir') adlı bilim-kurgu romanını gösterebiliriz. Bundan sonra tabirin 21. asrın başından itibaren birçok farklı bağlam ve durum için kullanıldığı görülüyor. Bunların ilklerinden biri, Amerika'da Dünya Ticaret Merkezi ve Pentagon'a yapılan saldırılardan altı gün sonra Daniel Knight imzalı bir yazıda kastedilendir. Bu yazının başlığı *9-11: The New Normal* ('9-11: Yeni Normal') şeklinde atılmıştı. Yazıda geçen "Her şey tekrar normale dönüyor - ama sadece normalin yeri değiştiği için... Bu Pazartesi, geçen Pazartesi'den çok farklı" ifadesi, bu bağlamda kastedileni oldukça çarpıcı bir şekilde göstermektedir (Knight, 2001). Tabir, 2004'te ilk defa bir kitabın isminde yer aldı; buradaki konu çalışma hayatı idi: *Weirdos in the Workplace - The New Normal... Thriving in the Age of the Individual* ['İşyerinde Manyak Tipler - Yeni Normal... Ferdiyet Çağında Başarı']. Yine bu kitapta da bir tanım mevcuttur (bk. Putzier, 2004: XVI).

Bununla birlikte tabirin yaygınlık kazanabilmesi, ancak on yıllık bir zaman diliminin geçmesinden sonra gerçekleşebildi. 2010 sonrasındaki kullanımın -istisnaları olmakla birlikte- iş dünyası, maliye ve iktisat

<sup>1</sup> Tesbit edildiği en eski metin 1530 yılına aittir (Little, 1965: 1337).

sahalarında temerküz ettiği söylenebilir.<sup>2</sup> Bu bağlamda kullanılmaya başlanmasının sebebi, 2007-2008 mali buhranı ile 2008-2012 arasında dünya ölçeğinde müessir olan iktisadi küçülme idi.

*New normal*, 2020'den itibaren, ilk defa insan sağlığını/hayatını tehdit eden viral bir salgın münasebetiyle, Koronavirüs musibeti süresince mevcut olan -ve sonrasında uzun bir müddet devam edeceği tahmin edilen- durumu/şartları ifade için kullanılmaya başladı. Bu yazıya konu olan da işte bu sonuncu 'yeni normal'dir.

'Yeni normal' tabirini Koronavirüs salgını öncesinde duyduğumuzu/okuduğumuzu hatırlamıyoruz; Türkçede 2020'nin bahar aylarında neşet etmiş görünüyor. Tabirin, virüs salgınından önce söz konusu olmuş diğer durumlar ve konu başlıkları için nadiren kullanılmış olması muhtemeldir fakat bu, Türkçede yaygınlık kesbetmemiştir.

Bu meyanda *new normal* tabirini bugün sadece Türkler ve Türkçenin değil, başka birçok dil ve milletin alıp kullandığını ifade etmek lazım. Fakat bazı diller sıfatın isimleştirilmesiyle teşkil edilmiş bu terkihi muhtemelen pek zarif bulmadıklarından, doğrudan tercüme ederek almak yerine kendi dillerinde mevcut bulunan daha sağlıklı bir gramatikal yapı ile dile getirmeyi tercih ediyorlar. Yani tabiri, aslında olması gerektiği gibi *the new normality/normalcy*<sup>3</sup> ('yeni normallik/yeni standart') olarak farz edip o şekilde tercüme ediyorlar. Mücerret manalı isim (yani 'normallik') barındıran şekli, bu milletlerde en azından dil şuuru olan, kalburüstü bir kesim benimsemiş durumda. Mesela Almanca ve Fransızca gibi diller bu doğrultuda daha uygun karşılıklar bulmuşlar; '*new normal*'ı Almanlar (*die*) *neue Normalität* ile Fransızlar *la nouvelle normalité* ile karşılıyorlar. Olduğu gibi alıp kabul eden bizler ise 'yeni normal' diyoruz.

Almanya'da/Almancada, içinde bulunulan durumun, bir 'yeni normallik' (*neue Normalität*) olarak telakki edilmesinin pek haklı bir şekilde doğruluğu/yanlılığı tartışılıyor (Zifonun, 2020: 42). Rauscher, bu yeni durumu 1930'lardaki büyük '*depression*'la mukayese ediyor ve uzun yıllar sürebilecek güvence/güvenlik kaybı anlamına geleceğini ifade ediyor.<sup>4</sup> Güvenlik ve güvence bakımından durum belki 11 Eylül sonrasında dünyanın aldığı hâl ile mukayese edilebilir.

'Yeni normal', daha evvel henüz tanınmayan, bilinmeyen, sıradan olmayan, âdet haline gelmemiş; biliniyor olsa dahi yaygınlık kazanmamış, kamuya mal olmamış -daha ziyade menfi- bir durumun, umumiyetle mücbir sebepler neticesinde ahali tarafından kabul görüp benimsenmesini; toplu halde uygulamaya konmasını; artık alışılmış bir standart, bir âdet hâline gelmesini ifade etmektedir. Yeni oluşan müsbet veya menfi şartlar, bu şartlara cevaben ortaya çıkan ve kalıcı olan yeni uygulamalar, yeni âdetler, yeni durumlar 'yeni normal' mefhumunu kısaca izah ediyor olmalı.

### **Halk arasında kabul gören ve yaygınlaşan diğer ıstılahi tabirler:<sup>5</sup>**

Kovid sonrası dönemde Türkçede gündelik hayatta görülen tek tabir 'yeni normal' olmadı. Bunun haricinde başka tabir, ifade, ıstılahlar da dilde kullanıma girmiş ve/veya yaygınlaşmıştır. Bunların ecnebi dillerden alınmış olan bazıları, ıstılahi tabir olarak meslek erbabınca, mütehasşislarca zaten

<sup>2</sup> Bk. mesela Chorafas 2011, Rampell 2011, Marston 2014, Wysong & Perrucci 2018.

<sup>3</sup> Pek nadir olmakla birlikte İngilizcede aynı mana çerçevesi için bu yapının da kullanıldığı görülür.

<sup>4</sup> <https://www.derstandard.at/story/2000117024069/was-heisst-neue-normalitaet-jetzt-genau> (Erişim tarihi: 15.07.2020)

<sup>5</sup> Bu bölüm oluşturulurken metinde zikredilmeden kullanılan kaynaklar: Dauzat 1938, Little 1965, Duden 1990, Stowasser 1991, Webster's 1993, Grappin 1995, Menge 1997.

önceden biliniyordu; fakat umumiyetle ortalama vatandaş tarafından tanınmıyordu. Burada kastedilen bhusus biyoloji ve tıp ıstılahıdır. Ecnebi dillerden de daha ziyade Batı'nın üç büyük dili Fransızca, İngilizce ve Almanca anlaşılmalıdır; bunlara bir de İtalyanca dâhil edilebilir. Bugünün dünyasında prestij dili her ne kadar İngilizce olsa da aşağı yukarı İkinci Cihan Harbi zamanına kadar bu mevki Fransızca tarafından işgal ediliyordu. Aşağıda ele alınan kelimelerin büyük çoğunluğunun Fransızcaya göre telaffuz edildiği göz önünde bulundurulursa bunların Türkçeye girişlerinin ve meslek erbabınca kullanılmaya başlamalarının çok gerilere gittiği anlaşılır. Bu işin başlangıç noktası hakkında bilgi edinmek için bizim çalışmamıza (Şenlik & Savan 2018) müracaat edilebilir.

Söz konusu kelime ve ibareler gazeteler, televizyonlar ve sosyal medyada sıkça dile getirilmek suretiyle yaygınlaştı. Bu zaman zarfında artık ortalama vatandaş tarafından anlaşılır olup kullanılmaya başladı, halkla mâl oldu. Bunlardan bazılarını kısaca filolojik tahlil ve değerlendirmeleriyle aşağıda ele alıyoruz. Aşağıdaki liste Türk Dili ve Edebiyatı talebeleri arasında yapılan küçük bir anketle tesbit edilmiştir. Ele alınan maddeler ihtiva ve izahat bakımından tamamen bağımsız olmakla birlikte listenin oluşturulmasında Sağlık Bakanlığı verilerinden yararlanılmıştır. Bakanlığın sunduğu listeye bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır.

**Antijen** (Fr. *antigène*, İng. *antigen*, Alm. *Antigen*): Eski Yunanca morfemlerden Yeni Latinceye oluşturulmuş bir kelimedir; 'karşı, karşıt, muhalif' anlamlarına gelen *anti-* (ἀντι) ön eki ve *gène* morfemlerinden müteşekkildir (*gène* < E. Yun. *génos* 'cins, tür, cinsiyet' < *gennaō* (γεννάω) 'üretmek, doğurmak, türetmek' < *gîgnesthai* 'doğmak, oluşmak' fiilinden). Türkçeye Fransızcadan girmiştir. İngilizceye de 20 yy. başında Almanca vasıtasıyla Fransızcadan geçmiştir. İkinci morphem olan *-gen* (-jen) kelimesi ıstılahi manada 'kromozomlarda yerleşik hâlde bulunan ırsi âmil(ler)' manasına gelmektedir. İstılahi manada antijen ise 'vücutta, proteini bizzat zararsız hâle getiren antikorların oluşmasına etki eden yabancı türden protein'i ifade eder. Antijen, antikorun bağlanabildiği moleküler yapıdır. Kelime Türkçede 'antijen' (ve homojen, heterojen, kanserojen, fotojen gibi başka birçok kelime) içerisinde /j/ ile telaffuz edilirken kelime başında (ön ek olmaksızın) kullanıldığında Almandada olduğu gibi /g/ ile (*gen*, *genetik*, *genital* vb.) telaffuz edilmektedir.

**Antikor** (Fr. *anticorps*, İng. *antibody*, Alm. *Antikörper*): Yine yukarıda geçen Eski Yunanca *anti-* ön eki ve Latince *corpus* kelimesinden teşekkül etmiştir. İngilizce ve Almanca, *corpus* karşılığında kendi dillerinde mevcut olan kelimeyi tercih etmişlerdir (ama aslında Almanca *Körper*'in dayandığı kelime de yine Latince *corpus*'tur. İngilizcedeki yapı da, *body* kelimesinin Almandadaki *Körper*'den tercüme edilmesi suretiyle oluşturulmuştur). *Corpus*un temel manası 'vücut, beden'dir. Tali anlam olarak İngilizcede 'askerî birlik', genel olarak 'dil analizi için derlenen metin' karşılıklarını da haizdir. Antikor kelimesinin ıstılahi manası 'kan serumunda antijenlerin saldırısına tepki olarak oluşan koruma ve savunma maddesi'dir. Daha açık ifadeyle 'organizmanın, kendisine dâhil olan yabancı organik yapılara karşı geliştirdiği koruma molekülleri'dir. Kelimenin Türkçeye Fransızcadan geçmiş olduğu aşikârdır.

**Asemptomatik** (Fr. *asymptomatique*, İng. *asymptomatic*, Alm. *asymptomatisch*): Türkçe ihtisas dilinde yaygınca kullanılan 'septom' kelimesi, Fransızca *symptôme*'dan 'emare, işaret, belirti, hastalık belirtisi' alınmıştır. İsim cinsinden olan bu kelime, Fransızcada sıfat haline sokularak 'belirti gösteren, emareli' anlamlarına gelen *symptomatique* türetilmiştir. Bu sıfat da Eski Yunanca menşeli *a-* ön ekiyle menfi hale sokulmuştur. Yunanca *a-* ön eki kelimeye yoksunluk (*privative*) anlamı ('-sız') katmaktadır. Bu surette Fransızcada oluşturulan *asymptomatique*, 'belirti göstermeyen, emaresiz, belirtisiz, emaresi/belirtisi olmayan (hastalık)' anlamına gelmektedir. Fransızca *symptôme* kelimesinin menşei, Latince aracı dil olmakla birlikte Eski Yunancadır (*symptōma* σύμπτωμα 'tesadüfi durum, geçici

mülkiyet'). Bu ise *sýn-* 'beraber, birlikte' ön eki *pîptein* 'düşmek' masdarından türetilmiştir; bu iki morfem birleşerek *sympîptein* 'denk gelmek, denk düşmek, tesadüf etmek' masdarını meydana getirmişlerdir.

**Dezenfeksiyon** (Fr. *désinfection*, İng. *disinfection*, Alm. *Desinfizierung*): Bu kelime ve bununla morfolojik ve semantik bakımlardan alakalı bulunan 'dezenfekte (et-)' ile 'dezenfektan' Türkçede elbette daha önceden bilinen kelimelerdi. Fakat Koronavirüs sonrası süreçte daha da yaygınlaştılar ve halka mâl oldular. Ön ek *dés-* ve *infection* isminden müteşekkil olan kelime, Fransızcadan alınmıştır. Menşe dil Latince *dis-* şeklinde geçen ön ek, isim veya fiile gelerek 'iptal etme, geri döndürme, geçersiz kılma' anlamları katar. Fransızca ve Almanca'nın aksine İngilizce, bu ön eki kullanma hususunda Latinceye tabi olmuş görünüyor (*dis-*). Geç Latince *in-fectio*'dan alınan *infection* (< Lat. *in-ficere* 'bozulmak, çürümek, lekelenmek < içine koymak/ kurmak' fiilinden) 'arızalı, bozuk, zehirli' anlamlarına gelmektedir. Latince'deki *in-* ön eki, Roman Dilleri ailesine mensup olsun olmasın birçok Avrupa dilinde, pek çok kelimeye yaşamaktadır (Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca vs.). Bu ön eki taşıyan bir kelimenin Türkçeye hangi Avrupa dilinden girdiği, daha doğrusu Fransızcadan girip girmediği genellikle telaffuzundan anlaşılır. Eğer ön ek Türkçede 'en-' suretinde telaffuz ediliyorsa kelime kuvvetle muhtemel Fransızcadan alınmış demektir yahut da telaffuzunda Fransızca taklit ediliyordur. Zira *in-* yalnızca Fransızcada nazal bir vokal olarak telaffuz edilir (/ε□/). Bu da Türkçeye 'en-' suretinde girer.

İstilahî manada enfeksiyon/*infection* 'lokal veya genel rahatsızlığa yol açabilecek, hastalık yapıcı (virüs ve bakteri gibi) yabancı unsurların organizmaya dâhil olması' anlamına; dezenfeksiyon ise 'söz konusu unsurların giderilmesi, etkisiz hâle getirilmesi' anlamına gelmektedir. Bahsi geçen 'dezenfekte (et-)', *désinfecter* masdarının Türkçede kullanıldığı şekildedir. Diğer kelime 'dezenfektan' ise *désinfectant* 'dezenfekte eden/edici' aktif partisiptir.

**Enfeksiyon** (Fr. *infection*, İng. *infection*, Alm. *Infektion*): Kelimelerin morfolojik yapısı ve anlamı için bkz. Dezenfeksiyon.

**Enfekte** (Sıfat olarak: Fr. *infecté,e*, İng. *infected*, Alm. *infiziert*) ve (Fiil olarak: Fr. *infecter*, İng. *to infect*, Alm. *infizieren*): Burada aynı gövdeden iki farklı Fransızca kelimenin Türkçede aynı imlâ ile yazılıp aynı şekilde telaffuz edilmesi durumu görülmektedir. 'Enfekte kişi(ler)' gibi bir bağlamda sıfat olan 'enfekte' (*infecté,e*) kelimesi söz konusu olur. Bunun ıstılahtaki manası için 'açık belirti gösterip göstermemesine bakılmaksızın virüs veya bakteriye maruz kalmış organizma' tanımı verilebilir. Fiil olarak kullanıldığında (enfekte et-), *infecter* masdarı söz konusu olur. Bu da 'organizmaya virüs ya da bakteri bulaştırmak' manasına gelir.

**Entübe** (Sıfat olarak: Fr. *intubé,e*, İng. *intubated*, Alm. *intubiert*) ve (Fiil olarak: Fr. *intuber*, İng. *to intubate*, Alm. *intubieren*): Yine burada da iki farklı Fransızca kelimenin Türkçede aynı imlâ ile yazılıp aynı şekilde telaffuz edilmesi söz konusudur. Birisi partisip olan *intubé,e*'dir ki bu Türkçede sıfat olarak kullanılıyor, mesela 'entübe hastalar'. Diğeri ise aynı gövdenin masdarı, yani *intuber*'dir. Bu ise Türkçede 'et-/edil-' fiilleriyle kullanılıyor, mesela 'hasta entübe edildi'. Bunun dışında aynı gövdeden türetilen isim 'entübasyon' *intubation* da Türkçede sıkça kulağa çalınıyor. Kelime gövdesi, *in-* ön eki ve boru anlamına gelen *tube* (< Lat. *tubus*) morfemlerinden müteşekkildir; kelime olarak tercüme edecek olursak 'borulama, (içine) boru yerleştirme' manasına karşılık gelir. Türkçedeki 'tüp' kelimesi de buradan gelmektedir. İstilahî manada sıfat olarak 'entübe hasta', 'solunum cihazına bağlı hasta'; 'entübe etmek' de masdar olarak 'solunum cihazına bağlamak' anlamına gelir.

**Filyasyon** (Fr. *filiation*, İng. *filiation*, Alm. *Filiation*) Türkçe telaffuzundan Fransızcadan alındığı anlaşılmaktadır. Latince *filius* 'oğul, oğlan çocuk' (müennesi *filia* 'kız çocuk') kelimesinden türetilmiştir. *Filiation* kelimesinin temel anlamı 'bir çocuğun hangi belli ebeveyn ve atalardan türediği sorusuna cevap aramak veya bu işin tesbitini yapmak'tır. Kelime, bunun yanı sıra 'bir topluluktan ya da dilden neşet eden kol' anlamında da kullanılmaktadır. Bugün ıstihali bakımdan ise '(koronavirüs'ün yol açtığı) bulaşıcı hastalığın bulaştırıcı silsilesinin ve seçercesinin tesbiti' anlamına gelmektedir. Çoğu zaman 'filyasyon ekibi' gibi bir terkip içerisinde yer almaktadır. Burada Türkçedeki geçmişi daha eskiye dayanan ve farklı bağlamlarda halk arasında yaygınca kullanılan 'belli bir alanda uzmanlaşmış ve birlikte çalışan insanlar grubu' anlamına gelen 'ekip' de Fransızcadan alınmıştır (*équipe*). Günümüzde 'filyasyon ekibi' ile 'koronavirüsün bulaştırıcı silsilesini ve yayılma yollarını tesbit etmek için çalışan görevli insanlar' kastedilmektedir.

**İmmün sistem** (Fr. *système immunitaire*, İng. *immune system*, Alm. *Immunsystem*) İlgili çekici bir kelime grubudur; Fransızca'yı taklit eden telaffuza rağmen sentaktik yapı bu dildeki gibi değil, Almanca ya da İngilizcede olduğu gibidir. Zira Fransızcadaki yapıda kelimelerin yerleri ve 'immun'dan türetilmiş kelimenin cinsi farklıdır (imüniter/*immunitaire*). İmmün (*immun*), Latince kökenli bir kelimedir. Bu dildeki şekli *immunis*'tir; 'serbest, bağımsız, arı, saf, katışıksız' anlamına gelir. Kelime, *in-* ön eki ile *munus* 'hizmet, görev, işlev' isminden müteşekkildir. 'Sistem' ise bu telaffuz şekliyle Fransızcadan alınmıştır. Eski Yunanca olan kelime (συστήμα), Geç Latince'de *systema* olarak kullanılmıştı. Yunanca aslı, *sýn-* 'birlikte, beraber' ön eki ve *histánai* 'koymak, kurmak' fiilinden teşekkül etmiştir. Türkçede yaygın bir biçimde kullanılan 'bağışıklık sistemi' varken bunun günümüzde tekrar ortaya çıkması ve yaygınlık kesbetmesi ilgili çekici bir dil sosyolojisi hadisesidir. Bu arada *immun* kelimesi ecnebi dillerde her ne kadar çift/uzun <m> ile yazılsa da tek/kısa /m/ ile telaffuz edilir. (TDK) benzer durumlarda (entelektüel, koleksiyon gibi) bir imlâyı benimsemişken, 'immün' kelimesinde duruma -henüz-müdahale etmemiştir.

**İnkübasyon** (Fr. *incubation*, İng. *incubation*, Alm. *Inkubation*): Kelimenin Türkçedeki telaffuzu dikkat çekicidir. Yukarıda bahsettiğimiz üzere ecnebi kelimeler Fransızcadan alınmışlarsa *in-* prefiksi Türkçede genellikle 'en-' olarak yazılır ve telaffuz edilir (krş. entübe, enfeksiyon vs.). Buradaki /ü/ ünlüsü ve son ek '-syon' telaffuzu kelimenin Fransızcadan alındığına işaret ediyor. Fakat Türkçe karşılıktaki ön ek İngilizce ya da Almancada olduğu gibi 'in-' şeklinde yazılıp telaffuz edilmektedir. Kelime geç dönem Latincesinin mahsulüdür, *in-* 'iç, üst, üzeri' ön ekinin *cubare* 'yatmak' fiili ile birleşmesinden oluşmuştur. Böylece 'kuluçkaya yatmak' anlamı ortaya çıkmıştır. Sonra *-tio(n)* son eki ile isim hâline sokulmuştur. İstihali manada kelime ecnebi dillerde 'dönem-i, süre-si' anlamına gelen kelimelerle birlikte kullanılmaktadır (Fr. *période d'incubation*, İng. *incubation periode*, Alm. *Inkubationszeit*). Bu, Türkçede de böyledir: 'İnkübasyon süresi/dönemi'. İstihali bakımdan 'virüs veya bakterinin organizmada mevcut bulunup henüz etkin olmadığı kuluçka dönemi' kastedilmektedir.

**KOVID-19/COVID-19** (Fr. İng. Alm. *COVID-19*): Bu, dünya genelinde birçok dilde kullanılan bir kısaltmadır. İngilizce *COroNa Virus Disease* 'Taç-Virüs Hastalığı' kelimelerinin ihtiva ettiği baş harflerden müteşekkildir. 2019'da tesbit ve teşhis edilmesi münasebetiyle 19 rakamı eklenerek de kullanılmaktadır. Fransızlar her ne kadar *Maladie à coronavirus 2019* gibi Fransızca resmî bir ad vermiş olsalar da kendi dillerinde İngilizce kısaltma daha yaygındır. Latince menşeli *corona* 'taç' manasına gelmektedir, bu ad virüsün şekil hususiyetlerine binaen verilmiştir. Bu resmî ad Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Başkanı biyolog Tedros Adhanom Ghebreyesus tarafından 11 Şubat 2020'de ilan ve izah edilmiştir. Latince kökenli olan ve klasik dönemde 'salgı, salya, zehir' anlamlarını taşıyan *virus* bu dilden sadece İngilizce, Almanca ve Fransızcaya geçmemiş, Avrupa dilleri dâhil olmak üzere dünyanın birçok

dilinde kullanılır hâle gelmiştir. İngilizce *disease* ‘hastalık’ henüz -Allah’a şükür- Türkçede tek başına kullanılmıyor.

Bu bağlamda Türkçede birleşik kelime olarak kullanılan ‘koronavirüs’e de yapı bakımından temas etmek gerek. Bu şekliyle (isim + isim)’den oluşmuş isim terkididir (*taş bebek, çelik bilek* gibi), ayrıca birleşik kelime hâline sokulmuştur. Bu yapı eğer Türkçeleştirilmiş bir yapı olarak değerlendirilecekse eksiz isim tamlamaları grubuna dâhil edilebilir. Fakat kuruluşunda Türkçe eksiz terkip yapısı düşünülmüş gibi görünmüyor. Kanaatimce sadece kelimeler alınmamış, yapı kabaca taklit edilmiştir. Zira daha evvelden teşkil edilen yapılar hep iyelik ekiyle kuruluyordu: Kolera virüsü, suçiçeği virüsü, grip virüsü gibi. Bu nevi hassasiyetler artık gözetilmiyor. Bunun dışında birçok başka durumda da iyelik ekinin kullanımında bir gerileme görülüyor *Bayan çanta, erkek pantolon, dil bilim* vs. gibi. Bu tür yapıların yaygınlaşma sebebinin bir dil (İngilizce) tesiri olduğu düşünülebilir. Türkçeden taviz, yalnızca yabancı dilden kelime alma hususunda görülüyor, yabancı dilin sentaksı da taklit ediliyor ki bu daha ciddi bir meseledir.

**Mutasyon** (Fr. *mutation*, İng. *mutation*, Alm. *Mutation*): Kelime Fransızcadan alınmıştır ama <u> harfi Fransızcaya göre, yani /ü/ olarak (*mütasyō*) değil, Türk alfabesindeki <u> harfine göre telaffuz edilmektedir. Burada gerileyici bir ünlü uyumu etkisi olduğu da düşünülebilir. Menşe dili Latince olan kelime, *mutatio* (*mutare*) fiil köküne dayanmaktadır. Bu kök temel olarak ‘değişme/dönüşme, değiştirme/dönüştürme’ anlamlarını taşımaktadır. *Mutation*, söz konusu kökten türetilmiş, ‘dönüşüm, değişim’ anlamlarına gelen bir isimdir. Türkçede de kullanılan bir matematik tabiri ‘permütasyon’ kelimesinde mündemiç bulunan ilgili kısım, bu defa /ü/ ile ‘-mütasyon’ şeklinde telaffuz edilmektedir (yani ünlü uyumu dışında). Biyoloji ıstılahı olarak ‘mutasyon’, ‘ırsi yapıların ve özelliklerinin aniden kendiliğinden oluşan veya yapay yolla oluşturulan amiller vasıtasıyla değişmesini/değiştirilmesi’ni ifade etmek maksadıyla kullanılır. Mutasyonlar, aşağıda madde olarak bahsedilen varyantların ortaya çıkmasına sebep olur.

**Pandemi** (Fr. *pandémie*, İng. *pandemic*, Alm. *Pandemie*): ‘Bütün, kül’ manasına gelen Eski Yunanca *pān-* (παν-) ön eki ve *dēmos* (δήμος) ‘ülke, bölge; halk, ahali’ isminden 17. asırda türetilmiştir. Temel manası ‘cihanşümul, evrensel’dir. Bilahare ‘bütün halkı kapsayan (bulaşıcı hastalık)’ ıstılahi manasını kesbetmiştir. Bir de ‘yaygın bulaşıcı hastalıklar’ın daha dar çerçevede gerçekleştiği durumlarda kullanılan *epidemi* kelimesi vardır ki bu Türkçede ‘salgın’ kelimesi ile karşılanmaktadır (Fr. *épidémie*, İng. *epidemic*, Alm. *Epidemie*). ‘Epidemi’ Eski Yunanca ‘üzeri, yanı’ manasına gelen *epi-* ἐπί- (veya *ep-* ἐπ-) ön ekiyle oluşturulmuştur, geri kalan kısmı ‘pandemi’ ile aynıdır. Araştırmacı-Yazar D. Mehmet Doğan bir köşe yazısında ‘pandemi’ kelimesi için Türkçede zaten mevcut bulunan ‘kıran’ kelimesini teklif etmişti. Fakat bu maalesef tutmadı.

**Sosyal mesafe** (İng. *social distancing*): Yine bu da ecnebi dünyadan ithal bir dil tezahürüdür. Yaygınca kullanılan bir taklit olmakla birlikte tamamıyla yanlış anlama üzerine bina edilmiştir. Sosyal mesafe aslında sosyolojik bir durumu ifade için ortaya konmuştur; kastlar, sınıflar, tabakalar, sosyal çevreler arasındaki mesafeyi ifade eder. Gündelik dilde ‘sosyal mesafe’ ile kastedilen aslında ‘fiziksel mesafe’, ‘mekânsal mesafe’dir. Bu yanlış anlama sadece Türkçe için geçerli değildir, mesela Almancada da benzer bir durum söz konusudur.

**Varyant** (Fr. *variante*, İng. *variant*, Alm. *Variante*): Fransızcadan İngilizce ve Almancaya da geçmiş bir kelimedir, aktif partisiptir. Kökünde Fransızca *varier* ‘farklı olmak, farklılaşmak’ masdarı vardır. ‘Farklılaşan, farklılık gösteren’ anlamlarına gelen ‘varyant’ için Türkçede başka bağlamlarda ‘değişke’



kelimesi de teklif edilmişti; fakat bu kelimenin buradaki bağlamda kullanıldığı pek görülmemektedir. Virüsün yukarıda bahsedilen mutasyonları neticesinde farklı neveler ortaya çıkmakta ve bunlara 'varyant' denmektedir. Burada hususi durumda söz konusu olan, Koronavirüs'ün mutasyonu ve bu virüsün farklı neveleridir. Varyantlar, Yunanca harf adları olan *alfa* ( $\alpha$ ), *beta* ( $\beta$ ), *gamma* ( $\gamma$ ), *delta* ( $\delta$ ), *lamda* (*lambda*) ( $\lambda$ ) vs. kullanılarak tanımlanmakta ve tasnif edilmektedir ki bunların bazıları da Türkçede bugün bilinmekte ve kullanılmaktadır.

Bu ecnebi alıntuların yanında Türkçe morfolojik malzemeye türetilmiş ve bu süreçte halk nezdinde aşinalık kesbetmiş kelimeler de mevcuttur. Sayıları çok olmayan bu teklifleri de buraya almak istiyoruz.

**Bulaş:** Türkçe Sözlük'te isim cinsinden böyle bir kelime bulunmuyor, yalnızca 'bulaşmak' fiili mevcut (Akalın, 2011). Kelimenin hangi ortamda, kimler tarafından türetildiğini, türetmenin filolojik bir temel üzerinde yürütülüp yürütülmediğini bilmiyoruz. İştikakta yaygınca kullanılan usuller tercih edilmemiş. O yüzden ilk duyuşta alışılmadık geliyor, kulağı tırmaıyor. Bununla birlikte aslında Türkçenin buna benzer morfolojik yapılar arz eden iştikakları var, 'dalamak' fiilinden 'dalaş' gibi. Hatta Divanü Lugati't-Türk'te 'izdiham, karışıklık, kargaşa' anlamına gelen bir de 'bulgaş' kelimesi mevcut (Atalay, 1986: 114). Morfolojik bakımdan prensipte 'bulaş' ile aynı olan bu kelime, *bulga-* fiil gövdesine getirilmiş fiilden isim yapan bir *-ş* ile teşkil edilmiştir. Eski Türkçede benzer başka kelimeler de vardır. Ayrıca Banguoğlu bu gibi durumlarda bir "hece binişmesi"nden bahsediyor (Banguoğlu, 1990: 262). Hece olmasa da bu kelimedede bir ses "binişmesi"nden söz edilebilir. Zira müşareketle sonlanan fiil gövdelerine fiilden isim yapma eki *-İş* getirildiğinde mükerrer /ş/ seslerinin, telaffuz zorluğu sebebiyle teke indirilme durumu söz konusu olabilmektedir (*döğüşüş* > *döğüş* gibi). Buna göre *\*bulaşış*'ın da 'bulaş'a dönüştürülmüş olduğu düşünülebilir. Kelime bütün bunlar göz önünde bulundurularak bilinçli bir şekilde mi türetildi, yoksa ayaküstü birkaç amatör tarafından mı öne sürüldü bilmiyoruz. Fakat artık yaygınlık kazanmış durumda. Bunun yerine zaten var olan 'bulaşma' kullanılabilirdi veya 'bulaşı' gibi yadırganmayacak bir kelime de teklif edilebilirdi. 'Bulaş'ın, yukarıda bahsi geçen 'enfeksiyon'u ya da İngilizce *transmission* 'aktarma, nakletme, teslim etme' kelimesini karşılamak üzere teşkil edilmiş olduğunu düşünüyoruz.

**Sürüntü:** Türkçe imkânlarla türetilen diğer bir kelime 'sürüntü'dür. Türkçe Sözlük'te bu kelime de henüz bulunmuyor (Akalın, 2011). Kelime, *sür-* fiil kökü üzerine gayet nizami surette kurulmuş bir isimdir; morfolojik yapısında herhangi bir yanlış görünmüyor. Ergin'in izahına göre kelimeyi *sür-ü-n-tü* şeklinde morfemlerine ayırmak mümkündür (Ergin, 2009: 194). Buradaki *n-tI* morfemleri üzerine genel ve tafsilatlı bir çalışmanın gerekli olduğunu düşünüyoruz. Türkçede aynı morfolojik model çerçevesinde türetilmiş 'yıkıntı, üzüntü, kesinti' gibi birçok kelime mevcuttur. 'Sürüntü' tıp ıslahında 'mukoza (göz, KBB ve genital bölgeden) veya yara üzerinden tıbbi amaçla alınan vücut sıvısı örneği' manasında kullanılmaktadır. Gündelik hayatta 'sürüntü' yerine 'numune, örnek' gibi kelimeler de kullanılabilir. 'Sürüntü'nün İngilizcesi *swab*, Fransızcası *écouvillonage* ya da *prélèvement*, Almancası *Abstrich*'tir. Türkçedeki kelime, semantik cephesi itibarıyla Almancadakine daha yakındır.

Bu bahsettiklerimizin dışında bugün Türkçede 'aşı karşıtı, temashı, korona temashı, süper bulaştırıcı' gibi kolay anlaşılır yapıda olan tabirler; 'zoonos' gibi henüz halk arasında yaygınlaşmamış kelimeler; 'zoom', 'teams' gibi marka adları da mevcuttur. Burada bunlarla ilgili tafsilata girilmemiştir. Mesela 'sanal sınıf/derslik' (< *virtual classroom*) gibi bir sıfat terkibi, her ne kadar 'yeni normal'de ortaya çıkmış veya yaygınlaşmış olsa da terkibi oluşturan kelimeler tek tek daha önceden, en azından belli yaş aralığı içerisinde bulunan halk arasında gayet iyi biliniyordu. Bu liste eksiksiz olma iddiasında değildir.

## Sonuç

Gündelik dilde son iki yılda görülen yukarıda temas ettiğimiz bu yeniliklerin dışında, çalışmamızdan ayrıca çıkarılabilecek çok önemli bir sonuç vardır. Avrupa'nın üç büyük dilini konuşan milletler (ve aslında birçok başkası), yüzyıllar içerisinde birbirlerinin hasımları olmuş, hatta yekdiğerini yok etme kasdıyla savaşlar yapmış olmalarına rağmen görüldüğü gibi bugün bilim dilinde umumiyetle ortak bir terminoloji kullanmaktadırlar. Bu terminoloji, büyük oranda Avrupa'yı Avrupa yapan kültür dilleri Yunanca ve Latineden yola çıkarak oluşturulmuştur. Avrupa'nın bilimde bu denli hızlı ilerleyişinin sebeplerinden birinin bilim dilindeki terminolojik birlik olduğunu söylemeye hacet var mıdır? Türkçede ise (özellikle çalışma saham olduğu için gayet iyi bildiğim dil biliminde) tek bir mefhumun karşılığı olarak şahsi zevk ve keyfe göre 6-7 farklı ıstılah kullanılabilmektedir.

## Kaynaklar

- Akalın, Ş. H. v. d. (2011) *Türkçe Sözlük*, TDK, Ankara.
- Atalay, B. (1986) *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi III*, TDK, Ankara.
- Banguoğlu, T (1990) *Türkçenin Grameri*, TDK, Ankara.
- Chorafas, D. N. (2011). *Sovereign Debt Crisis. The New Normal and the Newly Poor*, Hampshire, New York.
- Dauzat, A. (1938). *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*, Librairie Larousse. Paris.
- Duden 5 (1990). *Das Fremdwörterbuch*. Duden 5. Mannheim, Wien.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul.
- Grappin, P. (1995). *Grosswörterbuch, Deutsch-Französisch, Französisch-Deutsch*, Larousse, Paris.
- Heinlein, R. A. (1966). *The Moon is a Harsh Mistress*, New York.
- Knight, D. (2001). "9-11: The New 'Normal'" <https://lowendmac.com/2001/9-11-the-new-normal/> (Erişim tarihi: 15.07.2020).
- Little, W. v. d. (1965). *The Oxford Universal Dictionary*, Oxford.
- Marston, R. C. (2014). *Investing for a Lifetime, Managing Wealth for the "New Normal"*, New Jersey.
- Menge, H. (1997). *Langenscheidts Großwörterbuch Altgriechisch, Altgriechisch-Deutsch*. Berlin, München, Wien, New York.
- Putzier, J. (2004). *Weirdos in the Workplace - The New Normal... Thriving in the Age of the Individual*, New Jersey.
- Rampell, C. (2011). "The 'New Normal' is actually Pretty Old", *The New York Times* 11.01.2011, <https://economix.blogs.nytimes.com/2011/01/11/the-new-normal-is-actually-pretty-old/> (Erişim tarihi: 15.07.2020).
- Rauscher, H. (2020). "Was heißt neue Normalität jetzt genau?", *Der Standard* 22.04.2020. <https://www.derstandard.at/story/2000117024069/was-heisst-neue-normalitaet-jetzt-genau> (Erişim tarihi: 15.07.2020).
- Stowasser, J. M. (1991). *Der kleine Stowasser*, Wien, München, Zürich.
- Şenlik, A, Ş, ve Savan, M. (2018). "20. Yüzyıl Dönemecinde Bilim Dili olarak Türkçeye Dair Bazı Notlar - I", *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* 58/2 (419-427).
- Webster's New Encyclopedic Dictionary. (1993). *Webster's New Encyclopedic Dictionary*, New York.
- Wysong E. & Perrucci R. (2018). *Deep Inequality. Understanding The New Normal and How to Challenge It*. Lanham, Boulder, New York, London.

Zifonun, G. (2020). "Zwischenruf zu "Neue Normalität"", *Leibniz-Institut für deutsche Sprache - Sprachreport 36, (Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache) 2/2020*, Mannheim (s. 42-43).

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 22- Mehmet Akif's opinions and suggestions on child, family and community education

İsmail DEMİR<sup>1</sup>

**APA:** Demir, İ. (2022). Mehmet Akif's opinions and suggestions on child, family and community education. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 394-404. DOI: 10.29000/rumelide.1073939.

### Abstract

Mehmet Akif Ersoy is an enlightened personality known as "the person who lives what he believes and never gives up on his values". Mehmet Akif reflects his main views on the correct education of society. In this study, the poet's ideas, which were kneaded by the storm of his own period, were examined and his suggestions in child, family and community education were tried to be revealed. An important aim of the study is to reveal educational ideas that will shed light on the present in this respect, based on Mehmet Akif's understanding of education. Mehmet Akif's views on education have been interpreted and tried to be interpreted in context of the information gained. Considering Mehmet Akif Ersoy's views on education in order for society to benefit from non-formal and formal education more effectively today can be seen among the important suggestions developed based on the results of the research.

**Keywords:** Mehmet Akif Ersoy, thinker, national poet, General education, Education in the family

### Mehmet Akif'in çocuk, aile ve toplum eğitime dair görüş ve önerileri

### Öz

Mehmet Akif Ersoy, inandığını yaşayan ve değerlerinden asla vazgeçmeyen aydın bir kişiliktir. Özellikle eğitim ve öğretim konularında toplumda önder rolüyle ön plana çıkmıştır. Mehmet Akif, yazdığı birçok eserinde toplumun doğru eğitilmesi hususunda belli başlı görüşlerini yansıtmaktadır. Bu görüşlerini, eğitim sistemimizin tüm yönleriyle ele alınması, çağa uygun şekilde geliştirilmesi ve düzenlenmesi etrafında şekillendirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda çalışmada şairin çocuk, aile ve toplum eğitimindeki görüş ve önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın önemli görülen diğer bir yönü ise, Mehmet Akif'in eğitim anlayışından yola çıkarak bu açıdan günümüze ışık tutacak eğitim düşüncelerini ortaya koymaktır. Yöntem açısından konu ile bağlantılı görülen birçok yazılı ve sözlü kaynak araştırılmış ve kazanılan bilgiler bağlamında Mehmet Akif'in eğitim hakkındaki görüşleri yorumlanarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bugün toplumun yaygın ve örgün eğitimden daha etkin bir şekilde faydalanabilmesi için Mehmet Akif Ersoy'un eğitim konusundaki görüşlerinin dikkate alması, araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen önemli öneriler arasında görülebilir.

**Anahtar kelimeler:** Mehmet Akif Ersoy, fikir adamı, milli şair, yaygın eğitim, ailede eğitim

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü (Çanakkale, Türkiye), ismail.demir@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9756-1901 [Derleme, Makale kayıt tarihi: 29.11.2021-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073939]

## Introduction:

Mehmet Akif Ersoy, like every thinker, is primarily an educator. But his difference from other educators is that the poet tries to do this sacred duty by getting off the classroom platform and going up to the nation's platform. The subject of education occupies a very important place among the writings and poems of Mehmet Akif, who takes it upon himself to explain many problems related to our cultural, political and social life from this lectern. His writings and poems, in which he deals with the subject of education from various aspects, are considered remarkable in many ways. When his works are examined in general, it is seen that he covers the place of education in the life of society, its importance and current problems, especially diagnosis, determination and suggestions on the education system. Before going into this intellectual person's views on education and training, it was thought that it would be important to give information about his own life and the period in which he lived, in terms of getting to know the author better.

## Life of Mehmet Akif Ersoy

His father is Tahir Efendi, known by the nickname "Cleanliness from Silk", one of the professors of Fatih Madrasa, and his mother is Emine Şerife Hatun, the daughter of Mehmed Efendi from Buhara. His father is from Rumelia and his mother is the daughter of Shirvani Rüşti Efendi from Buhara, who died in the vicinity of Amasya while on a pilgrimage from Bukhara. Tahir Efendi is the second wife of Emine Şerife Hanım. Mehmet Akif described his father as "Clean, in a white turban, at the age of fifty-five, but his body is fit, his hair and beard are very white." he would describe. He also describes his mother as follows: "She was a woman who was very fond of his worship. So was my father. Both had religious virtues. Because they had tasted the pleasure of worship so much."

Mehmet Akif Ersoy was born in Istanbul in 1873, in the house number 12 in the Nasuh neighborhood of Fatih's Sarıgözü district, where there is a traditional and simple life. Vatan Avenue passes through the middle of this district, which was in ruins in a big fire at that time. His real name is Mehmet Ragif. Ragif corresponds to 1290 Hijri with its abjad calculation. This number is Akif's date of birth.

The great poet and thinker Sezai Karakoç makes the following beautiful comment about Akif's origin and family: "Paternal lineage is Rumelian, maternal lineage is Bukhara, his birthplace is Fatih. In other words, the synthesis of Eastern Islam, Western Islam and Central Islam is a child." Again, Sezai Karakoç describes the Fatih district where Mehmet Akif was born: "The Fatih district is the second Istanbul within Istanbul and is one hundred percent Fatih city. Fatih Mosque, around this immortal monument of Islamic-Turkish tradition, is a society where the purest Muslim-Turkish excitement is knitted around the circle of Fatih madrasahs and district."

Mehmet Akif's childhood years, when the Ottoman Empire was seen as a "sick man" and this view infected the intellectuals and statesmen of the period like an ominous disease, the collapse conditions caused despair, depression and dissolution in almost everyone, and despite all this, people tried to do good things. coincides with a period. It was the conditions in which the magnificence of the six-century-old world state on the world stage began to decline, which kneaded and revealed the national and spiritual spirit of Mehmet Akif (İnaltekin, 2008: 24).

One of the most important characteristics of Mehmet Akif is the education he received. The fact that it was born in a period when Ottoman modernization was very intense has an important role in this. With

the support of his family, Akif was able to interpret tradition and modernity in education in a solid way. Because, looking at his educational status, it can be seen that he benefited from both modern and traditional educational institutions. On the one hand, institutions such as madrasas where important traditional scientific activities are carried out, on the other hand, modern education centers that have been constantly developing since the Tanzimat. In this respect, Akif is like a bee collecting honey from both institutions. This situation was reflected in his world of thought in the following years.

Akif started Emir Buhari School in Fatih in 1878, when he was 4 years, 4 months and 4 days old, following the traditions of the period. After studying here for about two years, he started Fatih İbtidai at the end of 1879. During this period, he also took Arabic lessons from his father. Later, he finished three years of primary school and started Fatih Merkez Rüşdiye in 1882 (Ersoy, 1993: 18-19). While continuing his education in Rüşdiye, Mehmet Akif started to be a hafız and continued to learn Arabic from his father. At the same time, after the afternoon prayers in Fatih Mosque, he studied Persian lessons from Esad Dede from Thessaloniki. He took lessons from Hoca Halis Efendi in order to improve his Arabic. Since his literary taste also improved during this period, he also read Fuzuli's Leyla and Majnun, Shirazli Hafiz's Divan, Mevlana's Mesnevi and Sa'di's Gulistan. In Rüşdiye, on the other hand, he ranked first in every class in French, Turkish, Persian and Arabic (Okay, 1989: 7).

Mehmet Akif, who finished the three-year high school in 1885, entered his youth by making the best use of modern and traditional education opportunities. Along with all these, it is known that Akif read the Celaleyn Tafsir, an important Qur'anic Commentary, 18 times until the early 1920. Thus, Mehmet Akif, while learning traditional sciences, did not break away from modern science and could successfully take both together (Kılıç, 2008: 45).

When Mehmet Akif reached the age of choosing a profession, his father left him free to make this choice himself. Because he believed that his son had reached the maturity to make a sound decision. This was also a clear indication of the trust in the character education given to Akif. Akif made his decision on this matter, which was very important to his, and chose the Mulkiye Mektebi, one of the most popular schools of his time, without hesitation.

Expressing that the choice of profession and school in the following years is one of the most important turning points in a person's life, Akif emphasized that especially young people should surpass their fathers and teachers in terms of profession and science, and he warns that otherwise the young people who will be raised will be lost and we will face the danger of becoming snobs (Ersoy). , 1985: 367-368).

He conveys these thoughts in the following lines:

*-Bir sözümden kızyorsun.*

*-Kime derler züppe?*

*-Sana derler.*

*-Neye?*

*-Hem benzemedin merhuma;*

*-Hem neden benzemedin, derseni, efendim, sorma,*

*-O ne hiddet, o ne şiddet! Çalışıp benzesene!*

*-İlme vakfettiği dirsek babanın: elli sene.*

*-Sen dua et babadan topladığın mirasa,*

*-Hep onun himmetidir üç satır ilmin varsa.*

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

- Üç satır, hem de, İlâhî, ne tükenmez irfan! (Ersoy, 1985: 369).  
- You are angry at my word.  
- Who do they call dandy?  
- They say to you.  
- why?  
- You didn't look like the deceased;  
- And if you say why you don't look like, sir, don't ask,  
- What rage, what violence! Work and emulate!  
- Time your father spent on science: fifty years.  
- You pray for the inheritance you collected from your father,  
- It is always his help if you have three lines of knowledge.  
- Three lines, divine, how inexhaustible wisdom! (Ersoy, 1985: 369).

Mehmet Akif, while emphasizing strongly that one should work and have a profession, elaborately emphasizes the importance of vocational education, emphasizing that otherwise the growing generations will be lost. At the same time, it is seen that almost all of Akif's works deal with the situation of society and the individual in a degenerate culture in detail. The alienation of the society and the individual from their culture as a result of modernism has become an important problem on which it focuses. These problems, which Mehmet Akif is concerned about, are among the important issues of our day. One of the issues that Mehmet Akif Ersoy emphasizes on education is the conflict between the schools opened right after the Tanzimat and the neighborhood schools and madrasas, which were the existing educational institutions of that period. For this reason, Akif has made comments and suggestions about the educational complexity of the period he lived in.

## Method

This study was carried out by focusing on document analysis, which is one of the qualitative research methods. The document analysis method is based on the examination of written sources containing events and facts related to the researched subject. Researchers reveal the culture, tradition, state policy, beliefs and many other things of any society through document analysis.

At this point, the document analysis method can be called the technique of obtaining data containing information about the subjects planned to be investigated or the analysis method (Yıldırım and Şimşek, 2006, s. 187).

In addition, documents and documents are among the most important data collection tools while examining the religious, political, economic, socio-cultural aspects and important characteristics of a nation.

## Findings

Education is an ongoing activity from life to death and a set of values that make people mature. People pass through the filter of education through experiences, all kinds of customs, traditions, customs, honesty and patriotism that they encounter in all their life adventures. This shows us the fact that education covers the whole of human life.

One of the most effective ways of transferring the values of the culture to which it is attached to the society is to keep the ideas of poets, writers and thinkers kneaded with the values of that society alive and to transfer their works from generation to generation. Thanks to these intellectuals who shape the history of the society, while preserving their tradition, on the other hand, they will be acquainted with the national-spiritual values that permeate the literary works that are their trust. Our national poet, Mehmet Akif Ersoy, who has devoted his life to science and raising people, has made an effort to raise awareness and educate the people with this awareness, on the one hand, with his perseverance during the years of the national struggle, and on the other hand, with his poems, writings and life.

In this context, the first question of the research is "What are Mehmet Akif Ersoy's thoughts on traditional and modern educational institutions?"; The second question is "What are Mehmet Akif Ersoy's views on child, family and community education?". In line with these two questions, the educational institutions that were shaped in the turmoil of Mehmet Akif's period were mentioned; The social, religious and educational characteristics of the period were also examined in a comparative perspective within the conditions of the period.

### **Between traditional and modern schools Mehmet Akif**

Mehmet Akif is aware of the place and importance of madrasahs in society. The institutions that could enlighten and direct the society at that time were madrasahs. It is only the madrasahs that reach the people and the villagers who are despised by the intelligentsia. Despite all this, the contempt and vilification of the madrasahs has caused great wounds in the education of the people (Ogur, 2008: 233). Emphasizing the necessity of madrasahs and schools in the country, Akif emphasizes that educational institutions should first eliminate the ignorance of the society and then teach people a craft. For real science must be beneficial to man. However, neither madrasahs nor schools are in a position to do this alone. For this reason, Akif did not consider it logical to demolish the madrasahs and build schools instead. According to him, the first thing to be done is the improvement of the madrasahs. Because it is easy to destroy a ready-made thing, and it is quite difficult to make a new one:

*Yıkamak, insanlara yapmak gibi kıymet mi verir?  
Onu en çulpa herifler de, emin ol, becerir.  
Sade sen gösteriver "işte budur kubbe!" diye;  
İki ırgatla iner şimdi Süleymaniye.  
Ama gel kaldıraçm dendi mi, heyhat, o zaman,  
Bir Süleyman daha lâzım yeniden, bir de Sinan (Ersoy, 1985: 398).  
Does demolishing give people as much value as building?  
Even the most incompetent guys can do it, sure.  
Only you show "that's the dome!" saying;  
Sulaymaniyah now descends with two capstans.  
But when it was said, let's remove it, what a pity, then,  
We need one also Süleyman again, and one also Sinan (Ersoy, 1985: 398).*

Since Akif always emphasizes how necessary and important positive science is in social life, he sees it as a great deficiency that these sciences are not taught in madrasahs. At the same time, according to him, what society needs to do in order to catch up with the modern world is to take the inspiration of science from the source of the Qur'an and make the understanding of the century speak of Islam. This will only



be possible with science. Because the religion of Islam is the religion of humanity and life. While young soldiers are equipped with noble feelings such as freedom, self-sacrifice and determination, they should also gain a solid belief in Islam. Because, according to the religion of Islam, salvation can only be possible by giving people values such as truth, perseverance, righteousness and a true faith.

Mehmet Akif, while presenting the education process as a project in general, mentioned its problems and solutions together. According to him, the biggest problem is ignorance. The definitive solution Mehmet Akif brought to the elimination of ignorance is education through school and press, as presented above (Ersoy, 2007: 186). Therefore, opening a school is not the only solution. In other words, for Akif, the name of the institution as a school or a madrasah does not change the quality of education. The important thing is whether the education that will meet the needs of the period is implemented without losing its essence. At the same time, according to Akif, innovations must be compatible with the essence of the nation for the society to adopt. It is also a mistake to think that positive results will be obtained by imitating the same practices that made the progress of another society and gave positive results. Because the needs and problems of every society are different. For this reason, in the activities to be carried out to ensure the progress of a society, it is necessary to take into account the 'nature of spirit' of that nation, while benefiting from the experiences of another society (Ersoy, 2007: 176-177).

As stated above, it is very important that the information given in educational institutions is selected and of high quality. Empty knowledge and theories should not be taught in these institutions. Empty knowledge and theories should not be taught in these institutions. Mehmet Akif considers this as the consumption of a fortune. The spirit world of children and young people who are lost in theory is devastated and trapped in depressions. A few generations cannot erase the traces of mistakes made in education, and society cannot tolerate such a mistake. Another important issue expected from education is morality. Akif calls societies that have collapsed morally as dead nations. Because education aims to raise moral people who adopt basic values and to initiate positive changes in the attitudes and behaviors of these people. In this respect, morality and education are united around the same goal. Because education requires individuals not only to acquire knowledge, but also to internalize this knowledge and transfer it to their behaviors and attitudes (Gözütok, 2010). According to Akif, the biggest purpose of education is to show people the purpose of living a humane life and the ways to achieve it, and to raise individuals with personality in this way (Çamdibi, 2014: 13). This can be possible by teaching and developing the social values of the next generations. In fact, the primary purpose of education is to provide individuals with positive behaviors and to contribute to raising conscious generations." (Keyifli, 2013: 118-119).

### **Mehmet Akif's understanding of child and family education**

Mehmet Akif has remarkable evaluations and suggestions, especially on child education. Since children are open and sensitive creatures to all influences, family education is of great importance in terms of forming the center of the education that children will receive in other environments. In other words, the education received in the family forms the basis of the education to be taken later. The child acquires the general traditions and habits here and forms his character here. Many reasons such as the feeling of love, which is one of the most basic elements of human life, the contribution of parents to it and the deviations seen in it, the relations of the family with other families and the socio-economic status play a positive or negative role in family education. As a result, there is no doubt that the most powerful factor in the child's acquisition of basic knowledge, habits and skills, assimilation of valid values and

adaptation to social life is the family (Öncül, 2000). Mehmet Akif states that education starts in the family and that the happiness of the child can only be possible with a good family education:

*Bu cehalet yürümez, asra bakın: Asr-ı ulûm!*

*Başlasın terbiyeniz, ailelerden, oğlum.*

*Sade hürriyeti ilan ile bir şey çıkmaz!*

*Fikr-i hürriyeti hazmettiniz halka biraz! (Ersoy, 1910: 182).*

*This ignorance does not progress, look at the century: the century of sciences!*

*Let your manners start with the families, my son.*

*Nothing will happen just by declaring freedom!*

*Get some people to accept your idea of freedom! (Ersoy, 1910: 182).*

As Mehmet Akif knew that the education given in the family was of a basic nature, he was also aware that it should be carried out together with the official education. He was aware of the importance of parents or the person who represents them as much as attending school. According to Mehmet Akif, for the healthy development of the child, education and education need supervision. For this reason, he asked his friend Fuad Şemsi İnan, whom he trusted very much, for the audit and follow-up job, which he could not directly do during his time abroad due to his duty. In this regard, in the letter that Fuad Şemsi İnan sent from Egypt to remind him of what he should do, he wrote:

*“İki gözüm Fuad, bizim Emin çok haylazlık ediyormuş; Müdavim bulunduğu Üsküdar Sultanisi’nden savuşup çarşılarda, pazarlarda dolaşuyormuş. Annesi, “ben başa çıkamıyorum” diyor. Dünden beri kafam alt üst oldu. Artık mektebe kadar giderek derece-i devamı hakkında tahkikat icra edersin. Sonra bizim eve de uğrayarak validesiyle konuşursun. Oğlanı azarlamak, dövmek ve türlü cezaya çarptırmak salahiyyetin dâhilindedir. Benim avdetime kadar sen velisi olacaksın, anladın mı? Katiyen ihmal etmeyeceğinden emin olduğum için sana yazıyorum. Kuzum kardeşim, icabını icrada terâhî (ihmallik ve gevşeklik) gösterme.”(Ersoy, 2010:125).*

*“Dear Fuad, our Emin was very mischievous. He was walking around the bazaars, avoiding the Üsküdar Sultanisi. “I can't handle it,” says his mother. My head has been spinning since yesterday. Now you go to school and track whether you go to school or not. Then you go our house and talk to his mother. It is your responsibility to scold, beat and punish my son. You will be his guardian until I return. Did you understand? I am writing to you because I am sure that you will never neglect it. Dear brother don't be negligent about it” (Ersoy, 2010:125).*

We understand from this letter that Akif has emphasized the importance of an authority other than the subject in education by using the word "tedip", which is expressed as Arabic transitivity, here. In other words, according to him, education cannot be a virtue that a person can do only by himself. Education is a process that takes place when the tendencies and behaviors of the individual are controlled and directed by an external authority along with his own will. Education is a process that takes place when the tendencies and behaviors of the individual are controlled and directed by an external authority along with his own will. Also, although Mehmet Akif seems to have authorized Fuad Şemsi İnan to beat his son Emin, we understand that he said this in order to give serious importance to this issue. Because the poet frequently states that nothing positive can be gained through education by force, brute force and scaring the child. Because violence and beatings have no place in real discipline understanding. Because, according to legal experts, violent physical punishments never reduce the criminality rate. On the contrary, this causes an adverse reaction (Bayraktar, 1994: 100–101).

We see that Akif is against beating and beating in education while reading his poems. On the other hand, we see the same Akif as a helpless father in the face of a child with unique abilities, while expressing the

troubles he experienced with his son during his time in Egypt. As a matter of fact, it would not be an exaggeration to consider the works written by Akif on this subject, with all their special and general aspects, as educational science books (Çelebican, 2008: 655).

Mehmet Akif focuses on some recommendations in the education of children and young people. According to him, children should be educated according to the conditions required by the age. Because children were created for a different time than we live in now. For this reason, according to the poet, forcing our children to accept the educational values of our age is like committing murder (Abdulkadiroğlu and Abdulkadiroğlu, 1987: 44). Generations should be raised in a healthy way and in accordance with the requirements of their time, and they should be educated as "people of the time they live" (Ogur, 2008: 236). At this point, Mehmet Akif emphasizes the importance of educating children in the following paragraph and raising them according to the requirements of the time:

*"Bizim adam olabilmemiz için çocuklarımızı okutmaktan, icab-ı asra göre terbiye etmekten başka çare olmayacağını anlamayan ya hiç yoktur, ya pek azdır. Kendimiz ister okumuş, ister okumamış, ister iyi bir terbiye görmüş ister görmemiş olalım artık maziye karışmış sayılacağımız için bu gün düşüneceğimiz bir şey varsa o da istikbâldir, evlatlarımızdır."* (Ersoy, 1910: 264).

*"There is hardly any or very few people who do not understand that there is no other way than raising and educating our children well so that we can be decent people. Whether we have studied or not, whether we have had a good upbringing or not, since we are now considered to be entangled with the past, if we have anything to think about today, it is the future, our children."* (Ersoy, 1910: 264).

Another issue Mehmet Akif emphasizes on education is community education. In this context, he first drew the picture of a perfect society by gathering the noble values of Turkish-Islamic morality in his soul, and then aimed to strengthen his own nation with the same values. According to Akif, the main reason for defeat and weakness is ignorance. For this reason, he considered the ignorance of the society as a plague that should be treated and warned the people with the following lines:

*Bir baksana: Gökler uyanık, yer uyanıktır;  
Dünya uyanırken uyumak maskaralıktır!  
Eyvah! Bu zilletlere sensin yine illet..  
Ey derd-i cehalet, sana düşmekte bu millet!  
Ey millet, uyan! Cehline kurban gidiyorsun!  
İslam'ı da "batsın" diye tutmuş yediyorsun!* (Ersoy, 2000: 254).  
*Take a look: the heavens are awake, the earth is awake;  
Sleeping when the world is awake is a farce!  
Unfortunately! Again, you are the cause of these disgrace...  
Trouble of ignorance, this nation is falling on you!  
People, wake up! You're falling victim to your ignorance!  
You are taking away Islam so that it will "fail"!* (Ersoy, 2000: 254).

With these words, Akif emphasized that the ignorant individual has no value in this world or in the Hereafter. The poet, who always prioritizes social education and morality in his poems, did not only describe the events and situations in the society, but also offered solutions for them (Ogur, 2008: 229-237). In addition, Akif was worried that when societies remained ignorant, it would become a virtue to go to bed instead of working, to defraud the people, to abandon technology and science, and to indulge in negative behaviors and attitudes, and he described those who ascribe such things to him as fools.

Since he thought that the prevalence of such negative behaviors was due to the lack of education in the society, he recommended teaching them humanity and educating them. Thus, Mehmet Akif Ersoy displayed a great educator attitude, considering it his primary duty to spend his life on educating the society, having a moral virtue and realizing the truth.

### Conclusion and recommendations

Mehmet Akif Ersoy was an intellectual who lived with human values and believed that contributing to civilization could only be possible through education. He was a thinker who devoted his life to preparing people for happiness in this world and the hereafter by educating them correctly and took this duty as his motto. In addition, he left deep traces by guiding the next generations and made important contributions to our education. The poet emphasizes the process and nature of a healthy education in many of his writings and poems. For this reason, Akif was constantly emphasizing that memorizing the learned information and keeping them in mind would only remain at the level of education, which is a step of education, and that this would not benefit people. He was aware that the knowledge gained through teaching can only be qualified as education if it helps the character development of the individual. For this reason, He did not see man as a lifeless recording device that stores information. On the contrary, he believed that man was a perfect creature that could transform the knowledge he gained into civilization. According to him, the main purpose of education was not just to acquire knowledge, but to use that knowledge in a way that would benefit human virtue. In this context, according to Mehmet Akif, who took Tirmidhi's hadith "Knowledge is what a believer loses, he can take it wherever he finds it" as his guide, youth should be wherever there is knowledge. They should never engage in negative behaviors that would contradict our national-spiritual values.

Mehmet Akif Ersoy strongly emphasized that the values that form the basis of educational views should be understood in the most correct way. In this regard, he criticized the wrong understanding of education and emphasized that this understanding distracted societies from receiving healthy knowledge. He has frequently stated that it is wrong for societies to begin to see themselves at the same level as working societies without working. He stated that this situation would lead to laziness and insisted on the necessity of sincere work for social development.

Mehmet Akif Ersoy also drew attention to the importance of scientific studies in the development and progress of society. Mehmet Akif, who gives special importance to learning and applying what he has learned, points to science as a way of salvation from social ignorance. At the same time, he states that the place of this science in our civilization should be well understood. Emphasizing that all scientific studies should be followed closely, Mehmet Akif presents many views on this issue. In particular, the poet's effort and determination in this matter should be applied as an example in formal and non-formal education institutions, and his experiences in this field should be included. Because the positive results of Mehmet Akif's efforts in education will contribute to young people, children and adults assimilating this value and applying it in their lives.

### References

- Abdulkadiroğlu, A.& Abdulkadiroğlu, N. (1987). Mehmet Akif Ersoy'un Makaleleri. *Kültür ve Turizm Bakanlığı*, 108-205.
- Bayraktar, M. F. (1994). Eğitimde Disiplin, Ceza ve Dayak Üzerine. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 97-107.
- Çamdibi, M. (2014). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*. Çamlıca.

- Çelebican, N. (2008). Mehmet Akif'in Şiirlerinde Çocuk Eğitimi ve Unutulan Bir Değer Amin Alayı. 1. *Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, 19-21 Kasım 2008*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, 653-660.
- Ersoy, E. A. (2010). *Babam Mehmet Akif, İstiklal Harbi Hatıraları*. (Der.) Yusuf Turan Günaydın, Kurtuba Kitap.
- Ersoy, M. A. (1993). *Safahat*. (Der.) M. Ertuğrul Düzdağ, İFAV.
- Ersoy, M. A. (1985). *Safahat*. (Eseri Tertip Eden: Ömer Rıza Doğrul; Tashih: M. E. Düzdağ). İnkılap Yayınevi.
- Ersoy, M. A. (1910). *Sırat-ı Müstakim*, 4 (93).
- Ersoy, M. A. (2000). *Safahat*. (Haz.) Rıdvanoğlu. Erhan.
- Ersoy, M. A. (2007). *Safahat VI. Kitap Âsım*. (Haz.) Fazıl Gökçek. Dergâh.
- Gözütok, Ş. (2010). Eğitim ve Dinin Kavramsal Yapısı ve Din Eğitimi İlişkisi. *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri, 8-9 Mayıs 2010*, Konya İlahiyat Derneği. 40-50.
- İnaltekin, A. (2008). Mehmet Akif Ersoy'un Muhammed Şehriyar Üzerindeki Etkileri. 1. *Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, 19-21 Kasım 2008*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. 23-28.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi*. 13 (2), 103-126.
- Kılıç, A. F. (2008). Uzlaşma Kültürümüzün İdeal Bir Örneği Olarak M. Akif Ersoy, 1. *Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, 19-21 Kasım 2008*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. 43-50.
- Ogur, E. (2008). Asım'da Eğitim Değerleri. 1. *Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, 19-21 Kasım 2008*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. 229-237.
- Okay, O. (1989). *Mehmet Akif, Bir Karakter Heykelinin Anatomisi*. Akçağ.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay.

### Extended abstract

**Introduction:** Mehmet Akif Ersoy was an intellectual who lived with human values and believed that contributing to civilization could only be possible through education. He was a thinker who devoted his life to preparing people for happiness in this world and the hereafter by educating them correctly and took this duty as his motto. In addition, he left deep traces by guiding the next generations and made important contributions to our education. The poet emphasizes the process and nature of a healthy education in many of his writings and poems. For this reason, Akif constantly emphasized that memorizing the learned information and keeping them in mind would only remain at the level of education, which is a step of education, and that this would not benefit people. He was aware that the knowledge gained through teaching can only be qualified as education if it helps the character development of the individual. For this reason, He did not see man as a lifeless recording device that stores information. On the contrary, he believed that Man was a perfect creature who could transform the knowledge he gained into civilization.

**Purpose of the research:** According to Mehmet Akif, the main purpose of education was not just to acquire knowledge, but to use that knowledge in a way that would benefit human virtue. In this context, according to Mehmet Akif, who took Tirmidhi's hadith "Knowledge is what a believer loses, he can take it wherever he finds it" as his guide, youth should be wherever there is knowledge. They should never engage in negative behaviors that would contradict our national-spiritual values. Mehmed Akif Ersoy

strongly emphasized that the values that form the basis of educational views should be understood in the most correct way. In this regard, he criticized the wrong understanding of education and emphasized that this understanding distracted societies from receiving healthy knowledge. He has frequently stated that it is wrong for societies to begin to see themselves at the same level as working societies without working. He stated that this situation would lead to laziness and insisted on the necessity of sincere work for social development.

**Results:** Mehmet Akif Ersoy also drew attention to the importance of scientific studies in the development and progress of society. Mehmet Akif, who gives a special importance to learning and applying what he has learned, points to science as a way of salvation from social ignorance. At the same time, he states that the place of this science in our civilization should be well understood. Emphasizing that all scientific studies should be followed closely, Mehmet Akif presents many views on this issue. In particular, the poet's effort and determination in this regard should be applied as an example in formal and non-formal education institutions, and his experiences in this field should be included.

**Conclusion and discussion:** Because the positive results of Mehmet Akif's efforts in education will contribute to young people, children and adults assimilating this value and applying it in their lives. In this study, the poet's ideas, which were kneaded by the storm of his own period, were examined and his suggestions in child, family and community education were tried to be revealed. An important aim of the study is to reveal educational ideas that will shed light on the present in this respect, based on Mehmet Akif's understanding of education.

## 23- Ivo Andrić'in "Drina Köprüsü"nde Türk kültüründen izler ve Türk tipi

Dursun ŞAHİN<sup>1</sup>

Julide ALACA<sup>2</sup>

**APA:** Şahin, D. & Alaca, J. (2022). Ivo Andrić'in "Drina Köprüsü"nde Türk kültüründen izler ve Türk tipi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi*, (26), 405-418. DOI: 10.29000/rumelide.1073943.

### Öz

Edebiyat eserleri, anlattıkları döneme ayna tutma özelliğine sahiptir. Bazı eserler de sadece ortaya çıktıkları toplumun aynası olmakla kalmamışlar, binlerce kilometre uzaklıktaki toplumlardan da izler taşımışlardır. Nobel ödüllü yazar İvo Andrić'in 1945'te yayımlanan Drina Köprüsü adlı eseri de Drina Köprüsü etrafında yüzlerce yıllık bir zaman dilimini ele almıştır. Yazar, eserinde bölgenin çok uluslu yapısı içinde köprünün yapımından 1900'lü yılların ortalarına kadar geçen sürede yaşanan olaylara yer verir. Olayların merkezinde Sokullu Mehmet Paşa ve Drina Köprüsü vardır. Onun çocukken İstanbul'a götürülüşü, sadrazam olarak geri gelişi ve Bosna-Hersek'te Drina nehri üzerine bir köprü yaptırmak istemesi ve bu süreçte yaşananlar anlatılır. Yazar, anlatımını köprünün bulunduğu yörenin coğrafyasıyla, köprü için söylenenlerle, köprü hakkındaki efsanelerle zenginleştirmiştir. Sokullu Mehmet Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'nda sadrazam oluşu, bölgede yaşayan Türkler, anlatıcının eserde Türklerle ilgili pek çok yargıya, tipe yer vermesinin önünü açmıştır. Doküman inceleme yöntemiyle oluşturulan bu çalışmada, anlatıcının, yargılarında Türk kültüründen nasıl bahsettiğini, nasıl bir Türk tipine yer verdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Böylece hümanist kimliğiyle, farklı din ve ırklara ayırım yapmayan yaklaşımıyla bilinen yazarın, kozmopolit bir bölgede kişilere yaklaşımı Türk kültürü ve tipi özelinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, kültür, Türk kültürü, edebi ürünlerde tipler ve Türk tipi üzerine genel bir giriş yapıldıktan sonra içerik analiziyle Türk kültürüne ait öğeler tespit edilerek değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İvo Andrić, Drina Köprüsü, Türk, kültür, tip

## Traces of Turkish culture and Turkish character in "the Bridge on the Drina" by Ivo Andrić

### Abstract

Literary works have the feature of holding a mirror to the period they tell. Some works have not only been the mirror of the society in which they emerged, but have also carried traces of societies thousands of kilometers away. Nobel Prize-winning writer Ivo Andrić's work called The Bridge on the Drina, published in 1945, also deals with a period of hundreds of years around the Drina Bridge. In his work, the author gives place to the events that took place in the multinational structure of the region from the construction of the bridge to the middle of the 1900s. At the center of the events are Sokullu Mehmet Pasha and the Drina Bridge. It tells about his being taken to Istanbul as a child, his return as grand vizier and desire to build a bridge over the Drina river in Bosnia-Herzegovina and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Giresun, Türkiye), dursunshahin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6932-9486 [Araştırma Makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2022-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073943]

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Giresun, Türkiye), alacajulide@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0088-8137

what happened in this process. The author enriched his narrative with the geography of the region where the bridge is located, what was said about the bridge, and legends about the bridge. The fact that Sokullu Mehmet Pasha was the grand vizier in the Ottoman Empire, the Turks living in the region, paved the way for the narrator to include many judgments and types about Turks in the work. In this study, which was created by document analysis method, it was aimed to reveal how the narrator talks about Turkish culture in his judgments and what kind of Turkish type he includes. Thus, the approach of the author, who is known for his humanist identity and his approach that does not discriminate against different religions and races, to people in a cosmopolitan region has been tried to be determined in the context of Turkish culture and type. In the study, after a general introduction on culture, Turkish culture, types in literary products and Turkish person type, elements of Turkish culture were determined and evaluated with content analysis.

**Keywords:** Ivo Andric, The Bridge on the Drina, Turkish, culture, type

## Giriş

Kültür en geniş etnografik anlamıyla alındığında, insanoğlunun toplumun bir mensubu olarak edindiği bilgi, inanç, sanat, töre, yasa, görenek ve diğer tüm yetenekler ile alışkanlıkların oluşturduğu karmaşık bir toplamdır (Tylor, 1871, s. 91). Meriç de kültüre "Az veya çok kalıplaşan düşünüş, duyuş ve davranış tarzları; bu bütünü birçok insan öğrenir ve bölüşür. Böylece kültür, belli kişileri hem objektif hem de sembolik olarak başkalarından ayrı bir topluluk haline getirir." tarifini teklif eder (Meriç, 2017, s. 67). Kültür, toplumların görüş birliktelikleri etrafında ürettikleri düşünceler, inançlar, yöntemler, yemekler, kıyafetler, mimari yapılar, sanatsal ürünler çerçevesi dâhilinde insanların yaşamlarını biçimlendirdiği esnek bir bütünü ifade eden ve soyutlanabilen kurallar sistemidir.

Gökalp (1969, s. 84) kültür kavramını hars ve tehzib olarak iki farklı koldan ele almaktadır. Hars olarak ifade ettiği durum halk kültürünü yansıtmaktadır. Toplumun dili, dini, ahlâkı, edebiyatı, örfleri, adetleri, görenekleri, estetik ürünleri hars içinde toplanmaktadır. Tehzib ise yalnız yüksek bir tahsil görmüş, yüksek bir terbiye ile yetişmiş hakiki münevverlere mahsustur. Hars milli bir duruşu sergilerken tehzibin milletlerarası bir eksenini ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Tehzib aydın kişilerin küreselleşme ideolojisi içerisinde milli kültürüne yabancılaşmasını önlemekte ve münevverlerin milletlerarası değerlerden süzdüklerini milli değerlerle sentezleyerek yeni boyutların meydana gelmesini sağlamaktadır.

Kültürün sınırlandırılmayan bir çizgiye sahip olması, kullanıldığı farklı alanlarda yeni özellikleri bünyesine eklemesi ve sahip olduğu işlevlerin değişimlere uyum sağlayan bir yapıda bulunması onu sonsuz bir tanımlama içerisine sokmaktadır. Güvenç (1979) de ebedî tanımlar perspektifindeki kültürün belli bir duruma ağırlık verilerek yapılan betimlemelerini dokuz başlıkta toplamaktadır; Sosyal Miras ve Gelenek Birliği Olarak Kültür, Hayat Yolu ya da Biçimi Olarak Kültür, İdealler, Değerler ve Davranışlar Olarak Kültür, Çevreye Uyum Olarak Kültür, Geniş Anlamda Eğitim Olarak Kültür, Bireysel Psikoloji Olarak Kültür, Oluşumu ve Kökeni Yönünden Kültür, Düşünüş Olarak Kültür, Simge (Sembol) Olarak Kültür (Güvenç, 1979, s. 101-102).

Şimşek ve arkadaşları (2011) kültürün çeşitlerini yaygınlık derecesine göre kültür; alt ve genel kültür, öğelerinin birleşimine göre kültür; maddi ve manevi kültür, öğrenilme zamanına göre kültür; sonradan öğrenilen, birlikte oluşan ve önceden oluşan kültür, karşı kültür ve diğer kültürler olarak sıralamaktadır.



## Türk kültürü

Bir kültürün var olması için gereken toplu yaşam, ortak görüş birliği, belirlenen ilkeler etrafında hayatını biçimlendirme özellikleri, Çin kaynaklarında Şyungnu olarak adlandırılan, Türk tarih yazımında ise Büyük Hun İmparatorluğu denilen bozkırın ilk imparatorluğunda görülür (Ögel, 1948, s. 265). Türk kültürü devlet oluşumundan önce atlı göçebe yaşam tarzında da belirli bir kültürel yönelim ortaya koyar. Türklerin tarih öncesi dönemine ait yazılı boyutta yeterli kaynak bulunmadığından kültürel incelemeler, Türk toplumunun yerleşik yaşama geçerek yazıyı etkin bir şekilde kullanması ile başlar.

Türk adını devlet ismi içinde kullanarak kültürel görünümünü doğrudan yansıtan ilk devlet Göktürklerdir. Göktürkler, Türk kültürüne dair en değerli yapıt olan Orhun Kitabelerini meydana getirerek Türklerin medeniyet sahasında yer sahibi olmasında önemli bir pay sahibi olur. Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin... İlk Türk tarihi... Taşlar üzerine yazılmış tarih... Türk devlet adamlarının millete hesap vermesi, militle hesaplaşması... (Ergin, 2016, s. 15). İlk Türk devletlerini oluşturan Büyük Hun İmparatorluğu, Göktürkler, Avrupa Hun İmparatorluğu, Uygurlar gibi toplumlar küçük farklılıklar dışında ortak bir kültürün etrafında varlıklarını sürdürür.

Türklerin en eski dinleri Gök Tanrı dinidir. Gök Tanrı dini tek tanrılı bir dini temsil eder, tanrı sonsuzluk içinde algılanır ve Türk dini içerisinde herhangi bir putlaştırma varlığı yer almaz. Hükümdar dinin verdiği kutsallıkla beraber devlet yönetimini elinde tutar. Türk toplumu da hükümdara yönetme yetkisinin tanrı tarafından verildiğine inanarak ona büyük bir bağlılık duyar. Gök Tengri her şeyden önce bir imparatorluk tanrısıdır. Hükümdar onun tarafından gönderilen, onun benzeri veya gölgesidir. Onun yeryüzündeki temsilcisidir (Roux, 2002, s. 115).

Türk kültürü, İslamiyet'in kabulü ile birlikte yeni bir boyut kazanır. Asya'nın bozkırlarında inşa edilen Türk kültürü İslam dini ile kendini yeniden biçimlendirir. Biçimlendirmeye birlikte Türkler ana kültür dairesinden ayrılmamak için İslamiyet üzerinde yeni yorumlamalar meydana getirir. Türklerin ana kültür merkezlerinden ayrılmayarak İslamiyet çerçevesinde inşa ettikleri Türk kültürü Oğuz Boyları arasında kendini gösterir. XII. ve XIV. yüzyıllar arasında Anadolu'da yurt edinmiş olan Oğuz Türkleri Asya'dan getirdikleri kültür tohumunu Anadolu topraklarına ekerek onu Türk İslam kültürü ekseninde büyütmişlerdir. Sümer (1972) Oğuzların Anadolu'ya geldiklerinde maddi ve manevi harsları ile birlikte geldiklerini ve Oğuz Türkçesinin Anadolu ve İstanbul'a varmadan önce Türkistan'da bugün var olan mahiyetini içerip orada da Türk lehçelerinin en güzeli olarak nitelendirildiğini dile getirir.

Hoca Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Pir Sultan Abdal, Sarı Saltuk gibi isimler İslamiyet'in Türk kültürü içinde yeni bir perspektif kazanmasını sağlar. Türk İslam kültürünün temelini oluşturan bu mutasavvıflar, Balkanlarda güçlü bir Osmanlı Devleti'nin kurulmasında önemli katkılar sağlar. Kolonizatör Türkler olarak adlandırılan bu mutasavvıflar, Balkan coğrafyasında -Drina Köprüsü romanında da örnekleri görülen- hoşgörü, adalet, eşitlik değerlerini temsil ederek Türklerin sahip olduğu nitelikleri yansıtır. Osmanlı fetihlerinin Balkanlarda bu denli hızlı yayılmasının sebepleri arasında, Türkistan'da doğan, Anadolu'da olgunlaşan ve gelişen tasavvufi düşüncenin temsilcileri olan tarikat şeyhleri ve halkla daha yakın temasta bulunan dervişlerin faaliyetleri gösterilebilir. (Barkan, 2002, s. 136).

Türk kültürünün temel eksenini oluşturan yapıtaşlarına zaman geçtikçe farklı unsurların da katılmaya başladığı görülür. Yeni oluşumlar, kültürel belleği temel gövdesinden uzaklaştırarak kendi merkezi etrafında şekillendirmeye çalışır. Türk kültürünün ana kültürel belleğinde sapmaların ortaya çıkması

Osmanlı'nın 1453 yılında İstanbul'u fethi ile birlikte Doğu Roma mirası üzerine yerleşmesiyle başlar. Osmanlı elde ettiği bu mirastan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenme sürecine girer. İstanbul'un fethiyle Fatih'in üçüncü bir geleneği benimsediği görülür. Fatih'in İstanbul'u aldıktan sonra kendisini Roma İmparatorluğu'nun tek varisi sayması, üçüncü geleneğin ifadesidir (İnalçık, 2009, s. 111).

Osmanlı Devleti Fatih Sultan Mehmet dönemi ile birlikte merkezi hiyerarşik bir sistem içine girmeye başlar. Osmanlı'nın benimsediği merkezileşmiş hiyerarşik yönetim sistemi o zamana kadar var olan hiçbir Türk devletinde görülmez. Osmanlı'nın içinde bulunan değerleri tekleştirip kocaman tek bir kubbe altında toplamaya çalışması ana kültürü ile çatışmalar yaşamasına sebebiyet verir. Osmanlı topraklarının her yerinde merkeze bağlı örgütlenme inşa etme amacı, onu kuruluşunda en büyük destekçisi olan Oğuz'un diğer boylarının temsilcisi olan Türkmenlerle bir mücadele içine sokar. Osmanlı vergilendirme stratejisinin göçebe hiçbir topluluk istememesi Türkmenlerin Asya'dan Anadolu topraklarına taşıdıkları Türk kültürünün zayıflamasına yol açar. Osmanlı merkezi bürokrasisi, Türkmenlerin atadan gelen hane birlikteliklerini bozup tek haneye indirerek onları ortadan kaldırır. İnalçık (2009) Fatih'in, bütün devlet yetkilerini kendinde toplamak ve imparatorluğu salt bir biçimde merkezden idare eden bir hükümdar görünümünü ortaya koymak için mutlakiyetine karşı çıkan ve çıkabilecek tüm unsurları ortadan kaldırdığını veya değiştirdiğini ifade eder.

Fatih Sultan Mehmet'in merkeziyetçiliği kuvvetlendirmek için aldığı tedbirlerden biri de devleti yönetecek üst seviyedeki yöneticileri devşirmelerden seçmesi, Müslüman ve Türk asıllı olanları bu makamlardan uzaklaştırmasıdır (Demir, 2019, s. 20). 15. yüzyılın ortalarından başlayıp 18. yüzyılın başlarına kadar uygulanan devşirme sisteminde Balkanlarda yaşayan Hristiyanlardan devşirme yapılmakla birlikte 15. yüzyılın sonlarından itibaren Anadolu'daki Hristiyanlardan ve 16. yüzyılda ise bütün imparatorluk coğrafyasında yaşayan Hristiyanlardan devşirme yapılmaya başlanmıştır (Demir, 2019, s. 22).

Devşirilecek çocuklar fiziksel, ruhsal, bilişsel yönlerden birçok denetime tabi tutularak seçilmişlerdir. Beden yapısında bozukluk, anormallik bulunan, çok uzun boylu veya çok kısa boylular, köse, kel, doğuştan sünnetli olanlar devşirme alınmamış, orta boylular, vücudu uyumlu olan uzun boylular tercih edilmişlerdir. Devşirilecek çocuklar zekâ testine de tabi tutulmuşlardır. Devşirme sistemiyle 1519 yılında henüz çocuk yaşta Edirne Sarayına getirilenlerden biri olan Sokullu Mehmet Paşa da zekâ testinden geçirilmiş, bir tabak çorbanın başına oturtulmuş ve ellerine ağza götürülemeyecek kadar uzun kaşıklar verilmiştir. Sokullu, elindeki kaşıkla karşıdaki çocuğa çorba yedirmiş, karşıdaki çocuk da Sokullu'ya çorba yedirmiştir. Böylece her ikisi de zekâ testinden başarıyla geçmişlerdir. Testle çocukların bencil olup olmadığı, yardımlaşma niteliğine sahip olup olmadığı da tespit edilmiştir (Demir, 2019, s. 23).

Devşirilerek sadrazamlığa kadar yükselmiş olan Sokullu Mehmet Paşa, kültürel mirasa tarihi eserlerle katkılar sağlamış bir devlet adamıdır. Lüleburgaz Deresi üzerinde Mimar Koca Sinan'a yaptırdığı Lüleburgaz Köprüsü ve Lüleburgaz Sokullu Mehmet Paşa Külliyesi, bu eserlere örnek olarak gösterilebilir. Sadrazamlığı döneminde 1578'de Belgrad'a Sokullu Mehmed Paşa Çeşmesini yaptıran Sokullu, 1571 ile 1577 yılları arasında memleketi olan Sokol köyünün yakınına Bosna Hersek ve civarı Avrupa'daki köprü mimarisinin en güzel örneklerinden biri olan Drina Köprüsünü yaptırır. Köprü, Bosna ile İstanbul arasında yer alan anayol üzerinde inşa edilmiş olup etrafındaki köy ve şehirlerin gelişmesinde önemli bir rol üstlenmiştir.

## Türk tipi

Türklerin, Nuh Peygamberin oğullarından Yasef'in soyundan geldikleri iddiasını dile getiren; dilleri, soy özellikleri, gelenek ve görenekleriyle, öteki uluslardan çok değişik ayrıcalıklar gösterdiklerini belirten Çağatay, Türk tipini şöyle tarif eder (Çağatay, 1996, s. 509):

"Türklerin en çarpıcı özellikleri: soylu, merhametli, hoşgörülü, yardım ve konuksever olmalarıdır. Onlar, kadına, yaşlıya ve çocuğa karşı son derece sevgi ve saygı beslerler. Başka uluslarla ilişkilerinde çıkan sorunlara anlaşma ile çözüm yolu aramayı yeğlerler. Bulgarların Balkan Savaşlarında, Ermenilerin Doğu Anadolu'da, Yunanlıların Balkan Savaşlarında ve Batı Anadolu'yu işgallerinde, korumasız kadınlara, yaşlılara ve çocuklara yaptıkları gibi ırza, cana, mala acımasızca saldırmalar, Türklerin hiç yapmadıkları bir şeydir. Zaten soylu bir millet bunları yapmaz. Bunun son kanıtı bu soysuzca davranışlarından sonra, Ulu Önder M. K. Atatürk'ün Anadolu'dan kovduğu o düşmanlara, öğ alma duygusuyla onların yaptıklarının hiçbirini yapılmadı. M. Kemal Paşa "Yurtta barış, cihanda barış" ilkesini benimsedi ve hep ona bağlı kaldı."

Tipleri sosyal bakımdan manalı bulan ve tiplerle içinde doğdukları toplum arasında yakın bir münasebet olduğunu belirten Kaplan (1991), "alp tipi" ve "gazi tipi" gibi birbirinin devamı gibi görünen ama din unsuru nedeniyle aralarında ciddi farklar bulunduğunu ifade ettiği iki Türk tipinden bahseder. Edebi eserlerin bir bütün olarak algılanmasına katkı sağladıkları için tipleri önemli bulan Kaplan, tipler aracılığıyla, içinde meydana geldikleri toplumun sosyal şartlarını, zihniyet, örf ve adetlerini anlamının daha kolay olacağını dile getirir (Kaplan, 1991, s. 6). Kaplan'ın çizdiği tipler, alp, gazi ve veli tipleriyle sınırlı değildir. Tanzimat sonrası aydın tipi ve esnaf ve zanaat erbabı ahi tipi de Kaplan'ın dikkat çektiği tipler arasında yer almaktadır (Kaplan, 1991, s. 7, 8). Çağatay da ahîliği, Türk yardımseverliğinin, doğruluğunun, merhametliğinin, sanat ve meslekle kucaklanmış bir biçimi olarak görür (Çağatay, 1996, s. 516).

Türklerin iki bin yıllık tarihini anlatan Roux da ortak karakter özellikleri arasında, maddi ve manevi sağlamlık, onura verilen önem, verilen söze sadık kalmak, ihanet edenlere karşı acımasızlık, ırkçılığın olmaması. Askeri toplumsal örgütlenmenin doğurduğu gözü peklik, kendisinin ve başkalarının hayatını hiçe saymak, savaşlar arasında dayanışma ve üste kesin itaat özelliklerini saymaktadır (Roux, 1991, s. 19).

## Tahkiyeli eserlerde tip

Roman, hikâye, tiyatro, masal, biyografi, otobiyografi, hatıra gibi türler, tahkiyeli eserler olarak ifade edilmektedir. Bu eserler, olay, zaman, mekân, karakter ya da tip gibi ortak unsurlara sahiptir. Her roman en az bir başkarakter ve birçok yan karakterden meydana gelir. Karakterler çok yönlü, çok boyutludur ve karakterlerin kendine has özellikleri vardır. Tek boyutlu olan tipler ise bulunduğu toplum izlerini ve özelliklerini taşırlar. Kendilerinde eser boyunca herhangi bir değişim ya da gelişim gözlenmez. Bu yönüyle tip, toplumsal boyutu ile ortaya çıkar ve ait olduğu sosyal durum, olay veya olgu onun üzerinden işlenir.

Edebi ürünlerde tiplerin tahlil edilmesindeki güçlüğe dikkat çeken Kara (2014), tip olarak düşünülen unsurun benzeri eserler içinde örneklerinin, tarihi bir geçmişinin ve içinden çıktığı toplum tarafından zenginleştirilerek yaşatılması gerekliliğini vurgular.

## Araştırmanın yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemleri dâhilinde bulunan doküman inceleme etrafında oluşturulmuştur. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini İvo Andrić'in kaleme aldığı tüm eserler, 1945 yılında yayımlanan Drina Köprüsü adlı eseri de çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

## Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin analizini gerçekleştirmede içerik analizine başvurulmuştur. Eser, araştırmacılar tarafından incelenerek eserin içeriğinde yer alan Türk kültürüne ait öğeler ve Türk tipleri tespit edilmiş, tespit edilen örnekler niteliklerine göre tasnif edilmiştir. Çalışma, Drina Köprüsü'nün Türk kültürü öğeleri ve Türk tipi açısından ilk defa incelenmesi yönüyle farklılık arz etmektedir.

## Bulgular

Eserde yer alan karakterleri analiz eden Kolcu, romandaki en önemli ögenin, Drina Köprüsü olduğunu söyler (2003, s. 241). Ona göre köprü, bir simge olmanın dışında, ayrıca, Osmanlı Devleti'nin, onu yaptıran Sokullu Mehmet Paşa'nın hatırası ve kasabada yaşayan Türklerin ve diğer Müslümanların yegâne anıtıdır. Kutsallık ve simgesel anlam atfedilen bütün yapılar gibi, Drina Köprüsü de ona böyle anlamlar atfedenlerce bir dokunulmazlığa bürünür (2003, s. 241). Kolcu'nun köprüden sonra dikkat çekici bulduğu diğer karakter ise Osmanlı kültürünün ve bilincinin manevi mirasçısı olarak gördüğü Ali Hoca'dır (2003, s. 241). Ali Hoca gibi bölgede toplumların önder kabul ettiği kişilerden biri de Molla İbrahim'dir. Onunla Hıristiyan Rahip Nikola arasında çok sıkı bir dostluk vardır. Bu durum, farklı dinlere sahip insanların bir arada huzur içinde yaşamaları için örnek oluşturmuştur. Kolcu, birbirine yakın kişiler için 'hoca ile papaz gibi' ifadesinin kullanılmasını sağlayan, hoşgörüyü dayalı bu dostluğun isyan ve savaş dönemlerinde sona ermek zorunda kaldığını belirtir (2003, s. 242).

Romanın çalışma konusu yapılmasının temel nedeni, eserde kimi zaman olaylar kimi zaman da kahramanlar üzerinden Türk kimliğine çok fazla gönderme yapılmasıdır. Kolcu (2003, s. 242) da bu durumu yazarın yaşadığı 19.yüzyılın sonları ve 20 yüzyılın başlarında Müslüman Boşnaklardan başka, Türklerin bugüne oranla daha yoğun ve daha hâkim bir şekilde bulunması, bizzat komşusu olan insanları, onların yaşama biçimlerini, dini ve kültürel yaşamlarını gözlemleyerek öğrenmenin dışında "Türklerin Yönetimi Altındaki Bosna-Hersek'te Kültürel Yaşam" adlı teziyle profesyonel olarak da incelemesi şeklinde ifade etmektedir.

Drina Köprüsü romanı üzerine yapılan çalışmalarda, farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Eseri, Osmanlı algısı açısından ele alan Demir (2016, s. 470), eserde Osmanlı'nın genel olarak olumlu ve barışçıl intibalar bıraktığı sonucuna varmıştır. Eseri köprüler özelinde ele alan Bayram'ın (2014, s. 280, 281) çalışması da köprülerin birer ikona dönüştüğünü, yüzyıllar içerisinde şehrin ana karakterleri olup yaşanan tarihi olaylara tanıklık etmenin ötesinde, etkin roller oynadıklarını; insanların, çocukluklarının geçtiği, aşklarını yaşadıkları, yaşama sevincini hissettikleri kadar ölümle de yüz yüze geldikleri Bosna-Hersek'teki köprülerin, tarih boyunca, hem ayrıştırıcı hem de birleştirici yönleriyle şehrin, kültürün önemli, vazgeçilmez yaşayan kahramanları oldukları tespitini yapmaktadır.

Andrić, eserinde tipleri betimlerken, genelleyci bir tutumla yaklaşmamıştır. Örneğin Türk din adamı tiplmesi olarak Molla İbrahim ve Müderris Hüseyin Efendi'yi betimlerken Molla İbrahim'i olumlu çizerken, Müderris Hüseyin Efendi'ye bakışı olumsuzdur:

Rahip Nikola'nın yanında Molla İbrahim oturuyordu. Uzun boylu, zayıf, kuru, seyrek sakallı, sarkık bıyıklı bir adamdı. Rahipten pek de genç değildi. Kalabalık bir ailesi ve babadan kalma zengin toprakları vardı. Yalnız bir çocuğunkini andıran hareketli mavi gözleriyle öylesine zayıf, öylesine sıkılgan ve ürkekti ki, Vişegrad'ın soylu ailesinden gelme bir hocadan çok, fakir bir derviş andırıyordu. Molla İbrahim'in bir kusuru vardı. Kekeme idi. Kasabalılar şaka yollu "onunla konuşmak için insanın işi gücü olmamalı" derlerdi. Bununla birlikte Molla İbrahim cömertliğiyle, iyi yürekliliğiyle çevresinde ün salmıştı. Her halinde bir yumuşaklık, derin bir huzur ve sükün sezilirdi. Onunla tanıştınız mı, kekemeliğini de, dış görünüşünü de unuttunuz. Hasta, dertli ve yoksulları kendine çekerdi. En uzak köylerden bile ona akıl danışmaya gelirlerdi. Evinin önünde onu bekleyenler hiç eksik olmuyordu. Ona akıl danışmak isteyen kadınlarla erkekler sık sık yolunu keserlerdi. Kimseyi boş çevirmezdi. Öteki hocalar gibi pahalı muskalar, dualar satmazdı. Biriyile konuşacağı zaman, karşısına ilk çıkan taş, bir gölge yere oturur, adamın yavaş sesle ona dardını anlatmasını beklerdi. Molla İbrahim büyük bir dikkat ve merhametle onu -dinler, sonunda ona birkaç tatlı söz söyler ve daima en iyi çözüm yolunu bulurdu. Bazen elini cübbesinin cebine sokar ve kimsenin görmemesine dikkat ederek adamın avucuna birkaç para sıkıştırırdı" (s. 135).

Andrić, dış görünüşünü tüm detaylarıyla anlattığı Molla İbrahim'in kekeme oluşuna rağmen etrafını nasıl etkilediğini örneklerle anlatır. Molla İbrahim, maddi, manevi sıkıntısı olan herkesin yardımcısıdır. Hurafelerle işi yoktur. İnsanların sıkıntılarına çözüm bulmaya çalışır, eğer paraya ihtiyaçları varsa "Sağ elin verdiğini, sol el görmemeli." hadisine uygun şekilde gizlice vermektedir. Bu davranış, Türk kültüründe yardımlaşmada en çok önemsenen durumlardandır.

Romadaki bir diğer din adamı tipi olan Hüseyin Efendi, hem fizyolojik olarak hem de kişilik olarak Molla İbrahim'den oldukça farklıdır. Molla İbrahim'in aksine oldukça kiloludur. Molla İbrahim alçakgönüllü bir kişiliğe sahipken, Hüseyin Efendi, kibirli ve okumadığı kitaplarıyla ukala bir yapıya sahiptir.

"Vişegrad'ın müderrisi Hüseyin Efendi, henüz genç, oldukça kısa boylu, göbeklice bir zattı. Daima temiz ve zarif giyinirdi. Düzgün kesilmiş siyah yuvarlak bir sakalı; yuvarlak siyah gözleri, beyaz bir teni vardı. İyi bir eğitim görmüştü. Yeterince bilgiliydi. Ama kendini olduğundan da çok bilgili sanırdı. Konuşmaktan, kendini dinletmekten pek hoşlanırdı. Çok siyah kıllı, pembe tırnaklı, beyaz nazik ellerini biraz yukarı kaldırarak kelimeleri dikkatle seçerdi. Sanki bir aynanın önünde konuşuyormuş gibi davranırdı. Kasabada en çok kitabı olan o idi. Bunları çemberlerle çevrilmiş kilitli bir sandık içinde saklardı. Bunlar, hocası Arap hocadan ona miras kalmıştı. Onları yalnız tozdan ve güveden korumakla kalmaz, arada sırada da okurdu. Bu kadar çok pahalı kitabı olması, kitabın ne olduğunu bilmeyen cahillerin gözlerinde onu yükseltiyor, ona değer kazandırıyor" (s. 136).

"Yüreği katı ve ruhu sert olanlar çabuk ihtiyarlanmazlar. Kendisi hakkındaki yüksek kanaati, 20 yıl içinde daha da derinleşmişti. Lâf aramızda, bilgin diye ün almasına biraz sebep olan kitap sandığı hâlâ okunup bitirilmemişti. Kasabamızın tarihine yirmi yıl içinde topu topu 4 sahifecik eklenmişti. Çünkü yaşı ilerledikçe kişiliğine ve geçmişine daha çok değer vermeye, çevresinde geçen olayları da o ölçüde önemsiz görmeye başlamıştı. Bir takım karışık el yazılarını okumaya çalışıyormuş gibi, etkileyici ciddi bir tavırla yavaş ve ağır bir sesle konuşuyordu" (s. 219).

Türklerin vatanseverliği, savaşçı kimliği, gazilik, şehitlik üzerine tavırları eserin içeriği gereği birçok yerde dile getirilmiş, bu durum zaman zaman olağanüstü imgelerle de desteklenmiştir:

"Bu sofı, akıllı, azimli ve inatçı adam, hiçbir umut olmadığı halde mücadeleden vazgeçmedi. Kasaba halkı onu uzun zaman unutmuyacaktı. Dünyada insanların görevi her çeşit yıkımlarla savaşmak olduğuna kendini inandırmıştı. Bundan umudu olmasa bile yine savaşmak gerekti. Yıkılmaya yüz tutan hanın önüne oturmuş ona acıyan ve onu bu işten vazgeçirmeye çalışanlara şöyle karşılık veriyordu: — Bana hiç acımayın... Biz, sıradan insanlar, yalnız bir sefer ölürüz. Ama büyük adamlar iki sefer ölürler. Birinci sefer bu dünyayı bırakıp göçtükleri, ikinci sefer de bıraktıkları eserler, yıkılıp kaybolduğu zaman." (s. 78).

Türk kültüründe meçhul asker, başını vermeyen şehit gibi olağanüstü kahramanlara sıkça rastlanmaktadır. Bugün Anadolu'da pek çok yerde kimliği bilinmeyen askerlere ait mezarlar, türbeler yer almaktadır. Drina Köprüsü'nde yazar, Türk kültürünün bu özelliğini aynı hassasiyetle dile getirmiştir.

"Türlere gelince, onlar çok seki zamanlarda burada din uğruna şehit düşmüş bir dervişin, Şeyh Turhan'ın yatmakta olduğunu iddia ederler. O, büyük bir kahramanmış ve küffar ordusuna karşı Drina geçidini korumuş. Bu tümseğin üstünde bir taş, bir türbe bulunmayışının nedeni de, dervişin böyle vasiyet etmiş olmasımı. Kimsenin onun nerede yattığını bilmemesi için, hiçbir iz bırakmadan gömülmek istemiş, çünkü küffar ordusu bir gün gelecek olursa, bu tümseğin altından kalkarak tekrar onlara yola kapatacakmış. Buna karşılık, bazen gökyüzünden bu toprak yığına nur inermiş" (s. 20).

Yazar, Ali Hoca karakteri üzerinden Türklerin savaşçı kimliğinin yanı sıra barışçı kimliğini de dile getirmiştir. Eserde, eski huzurlu günler için yapılan dualara, halkın güven ve huzur içinde yaşaması dileklerine yer verilmiştir:

"Sırlar, her zaman yüreklerinde yanan, sıkı sıkıya gizledikleri bu kurtuluş ateşinin bu yana, kendi tepelerine kadar uzanması için dua ediyorlardı. Müslümanlar ise, aynı ateşin sönmesi, kâfirlerin amaçlarına erişmelerine fırsat vermemesi, Hak dininin sağlığı, barışı ve eski düzeni geri getirmesi için Allaha yalvarıyorlardı" (s. 89).

"Vişegrad Türklerinin çoğu gibi Ali Hoca da silahlı bir direnişe karşıydı. Onun için korkaklık ve dinsizlik gibi şeyler söz konusu olamazdı. O da müftü kadar, direnişe katılanlar kadar, gelecek olan yabancı ve Hristiyan bir idareden, onun getirebileceği her şeyden tiksiniyordu. Ama Padişahın gerçekten Bosna'yı Neme'lilere bıraktığını bilen, hemşerilerini de çok iyi tanıyan Ali Hoca, düzensiz bir halk direnişinin ancak yenilgi ile sonuçlanacağını, daha büyük bir felâkete yol açacağını düşünüyordu. Bir kere bu düşünce kafasına yerleşince onu açıkça yaydı, şiddetle savundu" (s. 122).

Akgündüz, devletin güçlü olduğu dönemlerde devşirme asıllı olanların devlete son derece sadık olduklarını, padişahın fakir Hristiyanların zeki çocuklarını alıp onları yönetici, asker haline getirdiklerini, çocuğunu devşirme olarak veren ailelerin belli başlı vergilerden muaf tutulduklarını, bu sebeple gayrimüslim Osmanlı vatandaşların çocuklarını devşirme yazdırabilmek için devşirme memuruna rüşvet verdiklerini anlatır (Akgündüz, 1999, s. 46). Andrić'in Osmanlı İmparatorluğu'nun devşirme sistemine karşı bakışı değişkenlik göstermektedir. Kimi yerde çocukların ailelerinden koparılmalarını trajik bir biçimde gözler önüne sererken kimi zaman da devşirilen çocuğun ileride çok yüksek makamlara gelişi gururla dillendirilmektedir. Yazardaki fikir değişikliğinin nedeni, Akgündüz'ün tespitinde olduğu gibi, Osmanlı İmparatorluğu'nun gücüyle de ilişkilidir.

"Çocukları ellerinden alınan analar, babalar, kardeşler saç baş dağınık, perişan nefes nefese atların arkasından koşuyor, İslâm yapılmak, sünnet edilmek üzere yabancı diyarlara götürülen çocuklarının ardından sürükleniyorlardı. Artık onlar, dinlerini, asıllarını, yurtlarını unutmaya, ömürlerini yeniçeri ocaklarında veya Osmanlı İmparatorluğunun önemli başka işlerinde geçirmeye mahkûmdular" (s. 26).

"Bu sepetteki çocuğun ileride ne olduğunu bütün tarih kitapları anlatır. Ve dünya onu bizden de iyi bilir. Zamanla o, padişah sarayında, genç, gözü pek bir subay olarak hizmet etti, kaptan paşalığa yükseldi, padişaha damat oldu ve şöhreti cihana yayıldı. O Sokullu Mehmet Paşa ki, üç kitada çoğu zaferle sona eren savaşlarıyla, Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırlarını genişletti, ona içte ve dışta güven içinde bir idare sağladı" (s. 28).

Andrić, Drina Köprüsü'nde Türklerin kişilik özelliklerinden uyanık, zeki ve kurnaz oluşlarına da yer vermiş, Türklerin kandırılmayacağını vurgulamıştır:

"Türklerin zeki ve kurnaz olduklarını, böyle şeyleri yutmayacaklarını, son gününe kadar bu angaryaya katlanmalarını ve durumlarını daha feci hale sokmamalarını söylüyorlardı" (s. 37).

Türklerde devletin imkanlarını kendi menfaatleri uğruna kullanmak, cezasız bırakılmamaktadır. Yazar, Türklerin hileye, yolsuzluğa geçit vermeyen kişiliklerine de yer vermiş; devlet memurlarının namussuzluk, hırsızlık yapmalarının bedelini ödemek zorunda kalışlarını Abid Ağa özelinde örneklendirmiştir:

“İki yıl süresince, her gün iki-üç yüz kişinin bedava çalıştıklarını, on para almadıktan başka kendi hesaplarına karımlarını doyurduklarını, Sadrâzâmın verdiği paraları Âbid Ağa'nın cebine attığını (cebine attığı paranın miktarını, kuruşuna kadar hesaplamışlardı), bu gibi hallerde her zaman olduğu gibi, onun da bu hileciliğini, büyük bir çalışkanlık, sertlik maskesi altında gizlediğini, zulmüyle sade Hıristiyanları değil, Müslümanları da bıktırdığını, bu mübarek hayır işinden, bu zengin vakfiyeden sevineceklerine, tam tersine, onu yapanları da, yaptırnanları da lanetle andıklarını anlatmıştı. Ömrü boyunca, memurların namussuzluğu ve hırsızlığı ile savaşmış olan Vezir, ona ihanet eden bu hırsız çağırıp hemen çaldığı paraları geri vermesini söylemiş. Ve daha büyük bir cezadan kurtulmak istiyorsa, hemen pılısını pırtısını, çoluğunu çocuğunu toplayıp Anadolu'nun küçük bir kasabasına göç etmesini emretmiş.” (s. 65).

Âbid Ağa gibi kendisine verilen yetkiyi kötüye kullanan bir diğer karakter de Tahir Ağa'dır. Yazar, Tahir Ağa gibilerin huzuru kaçırdıklarını, geçmişte Türklerin olduğu yerlerde her zaman huzurun egemen olduğunu anlatır:

“Türklerin zamanındaki o tatlı ve sakin yaşam yoktu ama (bu zaten imkânsızdı) yeni anlayışa göre her şey düzenleniyordu. Tam o sırada ülkede yine kargaşalıklar başladı. Kasabaya yeni askerî birlikler geldi ve Kapiya'ya tekrar nöbetçi kondu” (s. 164).

“Bana öyle geliyor ki, bu bir gâvur icadıdır! diye söze başladı. Fazla değilse bundan 30 yıl önce Travnik'te Tahir Paşa adlı bir vezir vardı. Hıristiyandan dönme, münafık, iki yüzlü bir adamdı. Müslümanlığı kabul etmekle birlikte, kalben eskiden olduğu gibi, Hıristiyan kalmıştı. Anlattıklarına göre yanında her zaman bir çan bulundurur, uşağını çağıracağı zaman papazlar gibi bu çanı çalarmış. İşte Travnik'te evlere numara koyan ilk insan bu Tahir Paşa oldu. Her evin üstüne numaralı bir tahta çaktırdı. O yüzden ona “Tahtacı” lâkabını takmışlardı. Ama halk ayaklandı, bütün bu tahtaları söküp bir araya topladı ve yaktı. Az daha kan dökülecekti. Ama bereket versin İstanbul bunu haber aldı, Tahir Paşayı geri çağırıldılar. Şimdiki de ona benziyor. Nemseli'ler her şeyin, hatta yaşlarımızın bile hesabını tutmak istiyorlar” (s. 165).

Türklerin maddi unsurlara yükledikleri kültürel anlamlar, köprü özelinde de tasvir edilmiştir. Çünkü köprü hem olumlu hem olumsuz manada birçok özellik taşımaktadır. Bir dönem üzerinde hayatın canlılığının sahnelendiği, insanların uğurlandığı, ardından suların döküldüğü köprü, acılar yaşandıktan sonra da hüznün simgesi olmuştur:

“İster insan olsun, ister eşya, Saray-Bosna ve Saray-Bosna yoluyla bütün batı dünyasına yapılan her türlü taşıma işleri, o günden sonra artık Drina'nın sağ kıyısından yapılmaya başlandı. Sol kıyı ve onunla birlikte köprü de felce uğramıştı. Artık köprüden sadece sol kıyıda oturan köylülerin yük taşıyan atlarıyla, ormanlardan istasyona odun taşıyan öküz ya da at arabaları geçiyordu. Köprüden sonra Lieska tepesini geçerek Saray-Bosna'ya giden yolu, eskiden arabacıların şarkı sesleri ve hayvanların boyunlarındaki çingirakların yankılarıyla inleyen yolu, bazı evlerle yolların son demlerini süsleyen ot ve yosunlar kaplamaya başlamıştı. Artık yolculuklarda köprü kullanılmıyor, kimse oradan uğurlanmıyor, orada vedalaşılmıyor, yolcular atlarla uğurlanmıyor ve geceleri at üstündeki yolcuların arkasından su dökülmüyordu” (s. 230, 231).

Türk insanı, velileri üstün kuvvet ve özelliklere sahip, Allah'a yakın olan bir şahsiyet olarak görmekte ve herhangi bir konuda yardımının dokunacağına inanmaktadır. Ayrıca bu kişilerin Allah'ın sevgili kulları, keramet sahibi, alçak gönüllü, sıkıntı anında insanlara yardımcı olan, duaları geri çevrilmeyen, şefaahat eden, gaybı bilen ve hastaları iyileştiren gibi özelliklerinin olduğuna da inanılmaktadır (Ak, 2018, s. 95). Andrić, Türklerin dış dünyaya, eşyaya yüklediği manevi anlamlara örnek olarak, eserde Drina Köprüsü'nü vermektedir. Eserde köprüye kutsiyet kazandırılmış, ona verilecek herhangi bir zararın günah olacağına inanılmaya başlanmıştır:

"Anladık... anladık... Hepsi güzel ama... Bunlar... Bu köprü'nün bir vezirin hayratı olduğunu bilmiyorlar mı?.. Onu Allah sevgisiyle ve ruhunun istirahatı için yaptırmış olduğunu, onun bir taşını bile sökmenin günah olduğunu bilmiyorlar mı?" (s. 243).

"-Kardeşlerim! Bu köprü bir vezirin hayratıdır. Bu köprü'nün, gâvur kuvvetlere geçit vermediği yazılıdır. Onu biz değil ne kılıcın ne tüfeğin etkileyemeyeceği "bir evliya" koruyor." (s. 128)

Köprüyle ilgili inanışlar, sadece bir evliyanın korumasından ibaret değildir. Köprü'nün gücünü artırmak için "köprü" kavramından başlayarak bir keramet oluşturulmuş; şeytan ile melekler arasındaki mücadelelere bile köprü dahil edilmiştir:

"Rahmetli babam, dünyada ilk köprü'nün nasıl kurulduğunu Şeyh Dede'den dinlemiş, bana çocukken anlatmıştı: Kadiri mutlak, dünyayı yarattığı zaman, dünyanın yüzü, nakışlı güzel bir tabak gibi dümdüz ve parlakmış. Şeytan, Allah'ın Âdemoğluna bu başısını kıskanmış ve henüz yeryüzü sertleşmemiş ve bir hamur gibi yumuşakken Allah'ın topraklarını uzun topraklarıyla kabil olduğu kadar derin tırmalamaya başlamış... Hikâye rivayet eder ki, insanlarla ülkeleri birbirinden ayıran uçurumlar, ırmaklar böylece meydana gelmiş ve Allah'ın Âdemoğluna gıdasını sağlayacak bir bahçe gibi hediye ettiği dünyada onların bir yerden başka bir yere gitmelerini imkânsız bir hale sokmuş. Allah bu mel'unun yaptığı işleri görünce, gazaba gelmiş ama, şeytanın bozduğu bu işi baştan yapamayacağı için, insanlara yardım etmeleri ve her şeyi kolaylaştırmaları için meleklerini yollamış. Melekler zavallı insanların bu derinlikleri ve uçurumları aşamadıklarını, işlerini göremediklerini, bir kıydan öbür kıyıya seslenerek boşuna vakit kaybettiklerini görünce, bu yerlerin üstüne kanatlarını germişler, insanlar da bir yandan öbür yana kolayca geçebilmişler. Âdemoğlu da köprü'nün nasıl yapıldığını işte bu meleklerden öğrenmişler. Onun için köprü yaptırmak çeşme yaptırmaktan sonra en büyük sevaptır. Her köprü'nün ne biçim olursa olsun, ister bir selin üstüne uzatılan bir ağaç kütüğü, ister Mehmet Paşa'nın güzel eseri gibi olsun, başında daima bir melek bekler. Ve Cenabı Hak ona ne kadar ömür verdi ise o kadar dayanır" (s. 226).

Yazar, Türk kültürünün maddi unsurları arasında yer alan halı, kilim, seccade gibi eşyaları da eserine dahil etmiştir. İlginç olan, bu eşyaların Türkler tarafından değil, Türk olmayanlar tarafından kullanılıyor oluşudur. Bu durum, aynı topraklarda üzerinde yaşayan farklı milletlerin birbirlerinin kültürel öğelerinden yararlandıklarını da göstermektedir:

"Oraya geldiklerinde teğmen yardımcısı olan Salko Hedo, bir zaptiyenin yardımıyla Kapiya'nın basamaklarıyla Avusturyalı Albayın oturacağı taş sıranın üstüne parlak renkli Türk halısı sermiş bulunuyordu" (s. 132).

"Tam o sırada Rahip Nikola, üstüne bir Türk seccadesi serilmiş olan dar ve sert sedirin üstünde doğruldu" (s. 181).

Namus kavramı, birçok ülkede kadın ve erkekler için iyi ahlaklı olma, doğruluk, dürüstlük ve olumlu davranışlar olarak ele alınmaktadır. Yazar, Türklerin namuslarına olan hassasiyetini, bu uğurda gerekli gördüklerinde gözlerini kırpmadan bedel alabileceklerini Drina Köprüsü'nde işlenmiştir:

"Bu ülkede ve onun durumunda olan birinin bir Türk kızına yanaşmaya, dokunmaya cesaret etmesinin nasıl bir tehlike yaratacağını çok iyi biliyordu. Bunu orduda iken de şimdi Streifkorps'da da kendilerine söylemişlerdi. Bu gibi suçların cezası çok büyüktü. Gururları incinen öfkeli Türkler tarafından öldürülerek, bunu hayatları ile ödeyenler bile olmuştu" (s. 171).

Türklerde erkek çocuğun olmaması aile hayatını olumsuz yönde etkileyeceği gibi malların ve mülklerin dağılımını da olumlu ya da olumsuz yönde etkilemiştir. Türklerin bozkır hayatında kızlardan ya da kadınlardan beklenen en önemli özellik, başlı başına doğurganlıktır. Çünkü Türklerde ailenin devamı çocuk ile kabildir, kadının öncelikli vazifesi bu hizmeti tam anlamıyla sunabilir olmasıdır (Karadoğan, 2019, s. 208, 209). Andrić, Hacı Ömer karakteri etrafında, Türk kültürünün önemli bir parçası olan, kişinin ilini, töresini yaşatması için çocuğunun olması gerekliliğine de yer vermiştir:



"Hacı Ömerler, her bakımdan kasabanın en iyi ve en itibarlı ailesiydi. Ama artık yaşlanmış olmalarına rağmen çocukları olmamıştı. Hacı Ömer, Kabe'ye gitmiş, karısı tekkelere, fakirlere bağışlarda bulunmuştu. Yıllar geçmiş, malları artmış, gelişmiş ama esas noktada Allanın lütfuna mazhar olamamışlardı. Hacı Ömer'le çok akıllı olan karısı bu mutsuzluğu sabır ve tevekkülle karşılamışlardı. Ama artık evlât sahibi olmak umudu da kalmamıştı. Kadın 45 yaşına gelmişti. Hacı Ömer'in arkasında bırakacağı zengin miras tehlikeye düşmüştü. Mesele sadece kalabalık olan akrabalarını değil, bütün kasabayı meşgul ediyordu. Akrabalar ciftin çocuksuz kalmasını diliyorlardı" (s. 209).

Göktürk Kitabelerinde yapılan uyarıların başında Çin'den geleceklere "...Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp, uzak milleti öylece yaklaştırmış. Yaklaştırtıp, konduktan sonra, kötü şeyleri o zaman düşünürmüş. İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş. Bir insan yanılrsa, kabilesi, milleti, akrabasına kadar barındırmazmış. Tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanıp çok çok, Türk milleti, öldün; Türk milleti öleceksin! ..." (Bilge Kağan Anıtı Güney Cephesi 5-6) şeklinde yapılan uyarıdır. Yabancıdan gelen her unsura karşı şüpheyle yaklaşılması gerektiği düşüncesi, eserde Ali Hoca'nın şahsında sergilenmiştir:

"Dükkânına kadar uzanan dumandan rahatsız olan Ali Hoca kaşlarını çatıyor ve dinsizlerin getirdikleri bu sudan küçümseyerek söz ediyordu. Onun düşüncesine göre bu su ne içmeye, ne de abdest almaya elverişliydi" (s. 228).

Yazar, Türklerin cihan hakimiyeti fikrinden, İslam dünyasındaki etkisinden de haberdardır. Türk egemenliği ile İslam inancının parçalanmaz bir bütün haline geldiğini vurgulamaktadır:

"Çocukluklarında Türk egemenliği, Lika'dan, Kordum'dan İstanbul'a kadar; İstanbul'dan da tâ o uzak ve erişilmez Arabistan'ın çöllerle kaplı belirsiz sınırlarına uzanıyordu. (Türk egemenliği demek... Muhammed dininin birleştirdiği yıkılmaz, parçalanmaz büyük bir topluluk demektir. Yeryüzünde müezzinlerin müminleri namaza çağırdıkları bütün yerleri içine alan topraklar demektir). (s. 250).

Andrić, eserde Türklerin yaşadığı sorunlara dair görüşlerini de dile getirmiştir. Yazara göre, Türklerin bilime dair eğiliminin olmaması veya Oryantalizm içinde Türklerin ele alınması, Osmanlı İmparatorluğu'nun Türk kültüründen bağlarını kopararak Arap kültürünü Türk dünyasına sokmasıyla olmuştur. İslamiyet'in kabulü Türklerin Arap kültürünü kabul edeceği anlamına gelmemektedir ve bu yüzden İslamiyet Türk dünyasında yeniden biçimlenmiştir. Fakat Osmanlı'nın İslamiyet'i Türk kültürü yorumundan uzaklaştırması, dünyada Türklerin Arap dairesinde görülmesine neden olmuştur. Kitapta yer alan aşağıdaki sözler de bu bakışı kanıtlar niteliktedir:

"Bu çeşit sorunlarda sizler, bey oğulları, çoğu zaman yanılıyorsunuz. Yeni, zamanlar düzeninizi bozduğu için dünyada artık kendinizi rahat hissetmiyorsunuz! Sizler, için doğu gelenekleri ve düşüncesi, yüzyıllarca egemenliğinizin temelini meydana getirmiş olan sosyal ve hukuk düzenine sıkıca bağlıdır. Bunu anlıyorum ama bu, Orientalisme'i bir bilim olarak kavradığımızı delil olamaz. Doğulusunuz. Kabul... Ama bunun için Orientalist olmak zorunda olduğunuzu sanıyorsanız yanılıyorsunuz. Genel olarak bilime istidadınız yok... Gerçek bir eğiliminiz de yok" (s. 265). ( "— Hayır, yok... Bunu kesin olarak söylerken sizleri kıracak, fenanıza gidecek bir şey söyleyemiyorum. Tam tersine, bu toprakların biricik efendilerisiniz... Ya da daha doğrusu idiniz! Yüzyıllar boyunca, egemenliğinizi genişlettiniz, güçlendirdiniz. Onu kâh kılıçla, kâh kitapla, dinî, hukukî ve askerî bakımdan savundunuz! Bu da sizi savaşı, idareci, devlet adamı yaptı. Bu sınıfa giren insanlar dünyanın hiçbir yerinde soyut bilimlerle uğraşmazlar. Ekonomi, politika, hukuk öğrenimi sizin içindir. Çünkü sizler olumlu bilgiler için yaratılmış insanlarsınız. Egemen sınıftan olanlar her yerde ve her zaman böyledirler. — Yani kültürsüz kalmanız gerekiyor demektir. — Hayır, bu... ne iseniz o kalmanız gerekiyor demektir. Daha doğrusu ne idiyeniz demek gerek. Buna zorunlusunuz... Çünkü hiç kimse hem olduğu gibi kalıp hem de onun tersi olamaz" (s. 266).

Dile getirilen bu görüşler, bugün de süregelen, Batı dünyasının Türklerin sosyoloji, siyaset, felsefe gibi bilim dallarında yetkin olmadığı tezine dayanmaktadır. Fakat İslamiyet öncesi Türk devletlerinde Batı'nın yüzyıllar sonra keşfettiği sosyal devlet anlayışına rastlanır. Görünürde toplum bilimi olarak

belirtilen fakat cepheye savaşmadan bir halkı egemenliği altına almak için 19. yüzyılda bilimsel bir hale getirilen sosyolojinin birçok yöntem ve tekniğinin Orta Asya Türk devletleri ve Selçuklu döneminde birçok yöntem, teknik ve stratejisinin kullanıldığı görülür. Türklerin Batı'da bu gözle görülmesi yine aynı yola çıkar, Arap, Fars ve Bizans kültürü etkisinde kalıp kendi bağlarından kopan bir milletin başka kültürlerin olumsuzluklarıyla yaftalamasıdır. Bu durum, Çağatay (1996) tarafından da vurgulanmaktadır.

Andrić, eserde Türklere dair başka olumsuz yargılara da yer vermiştir. Bu yargılar genellikle çatışmaların anlatıldığı bölümlerde görülmektedir. Çünkü bu bölümlerde birbirine düşman en az iki grup vardır. Savaşın acımasızlığı, geçmişte bir arada yaşamış bu toplumları, kin ve intikam hırsıyla doldurmuştur:

"Ufukta henüz yükselmemiş güneşin kızılığı altında, kulübenin bulunduğu yere askerlerle birkaç da silahlı kasabalı toplanmıştı. Bunlar, geceleyin kasabanın etrafında devriye gezerek askere yardım eden yerli Türklerdi" (s. 90).

"Kasabaya, mallarını mülklerini isyancıların yaktığı Müslüman aileleri göç etmişti. Etrafa kin ve intikam duyguları aşıyorlardı" (s. 90).

"Bugünlerde hepsinin kalbi nefretle dolu idi. Öç alma duygusuyla tutuşuyordu. İstediklerini öldürmedikleri için ellerine geçeni öldürmek istiyorlardı. Komutan onları anlamıyor, onlara hak vermiyordu. Ama karakolun, daha ilk günü birini yakalamasını istediklerini anlıyordu. İsteklerine karşı gelecek olursa onları kızdıracaktı. Zararı da kendisine dokunacaktı. Bu kaçık ihtiyar yüzünden başının derde girmesi ihtimali ona çok fena geldi." (s. 93).

"O günden başlayarak isyancılarla ilgisi olan ya da olduğundan şüphe edilenler, ister sınırda, ister köprüde yakalansın, muhakkak sorguya çekiliyor ve içlerinden pek azı sağ kalıyordu. İsyancıların ya da mutsuzların başı burada kesiliyor ve karakolun etrafına çakılmış kazıklar üstünde gösteriliyordu. Ölülerini gelip arayan olmasa Drina'ya fırlatıyorlardı" (s. 97).

"Burada oturmuş, gülüp eğleniyorsunuz ama, Stanşevats'da neler olduğunun farkında bile değilsiniz. İşte biz, Türk topraklarına göç ettik. Ama, sizler, sıranız gelince acaba nereye gideceksiniz? Bunu kimse bilmez... Hiçbiriniz de düşünmüyorsunuz" (s. 105).

Savaşın toplumlar arasındaki uçurumu artırması, yorgunluk ve yılgınlığı da beraberinde getirmiştir. Sonuçta savaşın kaybedeni herkes olmuştur:

Zaman içinde savaş toplumları "Yerli Müslümanlar bile oradan geçerken artık zevk duymuyorlardı. Sırlara gelince; zorunluk duymadıkça geçmiyor, geçtikleri zaman da gözlerini kaldırmadan acele acele yürüyorlardı" (s. 98).

"Kapiya'da konuşulan şeylerin üstünden de 30 yıla yakın bir zaman geçti. Rüyan serdarı ile Türk delegesinin sınır boyunca diktikleri direkler, kökleşmişti. Biraz geç gelişmişti ama Türklere acı meyvelerini vermeye başlamıştı bile... Türkler, Sırbistan'daki en son şehirlerini de bırakmak zorunda kaldılar" (s. 102).

Eserde, yukarıdaki örneklerin dışında Türk kültürüne, Türk tipine örnek teşkil eden pek çok benzer örnek yer almaktadır. Örneklerin fazlalığı, Drina Köprüsü'nde Türk varlığının yoğunluğunu gösterir niteliktedir.

## Sonuç

Eserlerinin birçoğu Osmanlı İmparatorluğu ve Türklerle ilgili olan İvo Andrić'in Nobel ödülü almasında önemli rolü olduğu kabul edilen Drina Köprüsü adlı eseri özelinde yapılan bu çalışma, bir edebiyat ürününün her bir katmanından farklı okumalarla birçok malzeme çıkarılabileceğini ortaya koymaktadır. Drina Köprüsü'nün çok uluslu bir yapı içinde kaleme alınmış olması, eseri kültürel unsurlar açısından zenginleştirmiş, eserin bu yönüyle ele alınmasını kolaylaştırmıştır. Çünkü eser, hem tarihsel açıdan

Yüzlerce yıllık bir birikime sahiptir hem de içeriğinde yer alan insanlar farklı dil, din, ırk gibi özellikleri taşımaktadır.

Çalışma, eserde gelişen olaylardan çok, kültürel unsurların, tipolojik özelliklerin tespitini amaçlamıştır. Bu bağlamda eser, farklı çalışmalar ışığında defalarca okunarak, eserde Türk kültürü ve kimliğine dair ipuçları tespit edilmeye çalışılmış, elde edilen bulgular gruplandırılarak ayıklanmış, tekrarlanan örneklerden seçmeler yapılmıştır.

Drina Köprüsü'nde Türklere dair, Roux (1991, s. 19) tarafından sıralanan "maddi ve manevi sağlamlık", "onura verilen önem", "verilen söze sadık kalmak", "ihanet edenlere karşı acımasızlık", "ırkçılığın olmaması". "Askeri toplumsal örgütlenmenin doğurduğu; gözü peklik", "kendisinin ve başkalarının hayatını hiçe saymak", "savaşın arasında dayanışma" ve "üste kesin itaat" gibi özelliklerin birçoğunun yer aldığı görülmüştür.

Vatanı için, namusu için gözünü kırpmadan savaşma ama barış yollarını, bir arada huzur içinde yaşama ilkesini görmezden gelmeme, eserde yer alan tip özelliklerindedir.

Doğruluk, dürüstlük, dostluk, uyanık olma, hileye, yolsuzluğa fırsat vermeme gibi tipolojik özellikler de eserde dikkat çekmektedir.

Türk din adamları arasından hem olumlu hem olumsuz örnekler yer verildiği, Türklerin birtakım batıl inanışlarının, efsaneler ve evliyalara inanışlarının da eserde yer aldığı görülmektedir.

Türk kültürünün temel zanaatlarından olan dokumacılık ürünlerinden halı, kilim, seccade gibi ürünler de Drina Köprüsü'nde yer alan kültürel unsurlar arasında yer almaktadır.

Drina Köprüsü'nde Türklere dair olumsuz değerlendirmelere de rastlanmaktadır. Türkler, bilime mesafeli olmakla, yalınlıkla itham edilirken, bu durumun bir kader olduğu iddia edilmektedir.

Çalışma, farklı kültürlerin bir arada yaşama kararlılıklarını, etkileşimlerini, çatışmalarını, düşmanlıklarını ortaya koymasından dolayı ilginç verilere sahip olup bu yönüyle yeni araştırmalara da katkı sağlar niteliktedir.

### Kaynakça

- Ak, M. (2018). Türk Halk Dindarlığı ve Evliya İnanıcı: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 86, 95-110.
- Akgündüz, A. (1999). *Bilinmeyen Osmanlı*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.
- Andrić, İ. (2008). *Drina Köprüsü*. (Çev. Hasan Âli Ediz, Nuriye Müstakimoğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çağatay, N. (1996). Türklerin Tarihteki Yeri ve Millî Özellikleri. *Erdem*. 23, 503-528
- Demir, A. (2017). Osmanlı Devleti'nde Devşirme Sistemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (1), 19-27.
- Demir, M. (2016). İvo Andrić'in Drina Köprüsü Adlı Romanında Osmanlı Algısına Genel Bir Bakış. *Avrasya Etüdüleri*. 50 (2), 453-470
- Erkal, M. (2012). *Sosyoloji (Toplumbilimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gökbalp, Z. (1991). *Türk Uygarlık Tarihi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Gökbalp, Z. (1969). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Milli Hareket Yayınları.

- Güney, S. (2019). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnalçık, H. (2009). *Devlet-i Alliyeh Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnan, A. (2007). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2021). *Milli Kültürümüz*. Ötüken Yayınları: İstanbul
- Kaplan, M. (1991). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 3: Tip Tahlilleri*. 2. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, Ü. (2014). *Türk Destan Kahramanı ve Başkurt Destanlarının Tipolojisi*. Konya: Kömen Yayınları.
- Karadoğan, U. C. (2019). "Çocuk ve Çocukluk" Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*. 4 (7) , 195-226 .
- Kolcu, A. (2003). İvo Andrić ve Drina Köprüsü Romanı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 14, 219-245
- Meriç, C. (2017). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ögel, B. (1948). Çin Kaynaklarına Göre Wu-Sun'lar ve Siyasî Sınırları Hakkında Bazı Problemler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 6 (4), 259-278
- Grousset, R. (2019) *Bozkırın İmparatorluğu, Atilla-Cengiz Han-Timur*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Roux, J. P. (1991). *Türklerin tarihi, Büyük Okyanus'tan Akdeniz'e iki bin yıl*. (3. Baskı). (Üstün, G. Çev.). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Roux, J. P. (2002). *Türklerin ve Moğolların Eski Dini*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Sarıtaş, S. (2019). Halk Biliminde Maddi Kültüre Teorik ve Metodolojik Yaklaşımlar. *Milli Folklor Dergisi*. 122, 29-40
- Soysal, M. (1969). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Sümer, F. (1972). *Oğuzlar (Türkmenler) Tarihleri-Boy-Teşkilâtı-Destanları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şimşek, Ş. ve diğerleri. (2011). *Davranış Bilimleri Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tezcan, M. (2015). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tylor, E. B. (1871). Kültür Bilimi, (Çeviri: Esra Dabağcı) *ViraVerita E-Dergi*. 4, 91-109
- Ziya Gökalp Özel Sayısı (2019). *Milli Mecmua Dergisi*, 6

## 24-Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim arasındaki Tevfik Fikret tartışmasına çok boyutlu bir yaklaşım<sup>1</sup>

Mehmet CİHANGİR<sup>2</sup>

**APA:** Cihangir, M. (2022). Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim arasındaki Tevfik Fikret tartışmasına çok boyutlu bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 419-430. DOI: 10.29000/rumelide.1073951.

### Öz

Türk yazınında önemli isimlerden biri olan Tevfik Fikret'in kişilik özellikleriyle ilgili çok çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Bu kapsamda pek çok örnek sunulabilir. Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim arasında meydana gelen Tevfik Fikret hakkındaki tartışma da bu bağlamda ele alınabilir. Her iki yazarın Tevfik Fikret üzerine çeşitli açılardan değerlendirme yaptıkları ve yorumda buldukları görülmüştür. Ancak söz konusu değerlendirme ve yorumların birbirinden farklı yaklaşımlar barındırdığı ve karşıt düşünceler içerdiği tespit edilmiştir. Rıza Tevfik, Tevfik Fikret'i olumlu ifadelerle anlatırken, Babanzâde Ahmet Naim ise Tevfik Fikret'i olumsuz içerik taşıyan sözlerle ifade ettiği ve bu anlamda Rıza Tevfik'le sert bir üslupla tartışmaya girdiği anlaşılır. Bahsi geçen tartışmanın sadece iki yazar arasında ortaya çıkmış ve bitmiş bir konu olmadığı, öncesinde bir arka plan taşıdığı ve sonrasında yapılan benzer münakaşalar üzerinde de etki meydana getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim arasında cereyan eden Tevfik Fikret tartışmasının, Tevfik Fikret ile Mehmet Akif arasında önceki zamanlarda meydana gelen tartışmadan bağımsız değerlendirilemeyeceği ileri sürülebilir. Hatta söz konusu hususun Osmanlı'nın son dönemlerinde Batılı toplumlarla ilişkisinin bir yansıması olan modern-muhafazakâr, Batıcı-Doğucu vb. tabirlerle karşılık bulan münakaşalardan da ayrı ele alınamayacağı ifade edilebilir. Benzer içerik taşıyan tartışmaların bu zamanda da çeşitli alanlarda farklı yazarlar tarafından icra edildiği görülmüştür. Bu durum, konunun ne denli derinlik taşıdığını ve etkiye/etkileşime açık ve çok boyutlu bir özelliğe sahip olduğunu gösterir. Bu çalışmada, Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim arasında geçen Tevfik Fikret hakkındaki tartışma öncesi ve sonrasıyla ele alınmış ve çeşitli değerlendirmeler ışığında konu irdelenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Tevfik Fikret, Rıza Tevfik, Babanzâde Ahmet Naim

## A multidimensional approach to the discussion on Tevfik Fikret between Rıza Tevfik and Babanzâde Ahmet Naim

### Abstract

Various opinions have been put forward about the personality traits of Tevfik Fikret, one of important figures in Turkish literature. This is illustrated in many forms. The discussion on Tevfik Fikret between Rıza Tevfik and Babanzâde Ahmet Naim can also be addressed in this context. It is observed that both authors evaluated and made interpretations on Tevfik Fikret from various perspectives. However, it has been determined that these evaluations and interpretations contain different

<sup>1</sup> 05-07 Kasım 2021 tarihinde düzenlenen "Güncel Hadis Meseleleri ve Babanzâde Ahmed Naım Uluslararası Sempozyumu" nda "Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim Arasındaki Tevfik Fikret Tartışmasına Çok Boyutlu Bir Yaklaşım" başlığıyla sunulan ve özeti bildiri kitabında yer alan çalışmanın genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), mehmetcihangir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3894-191X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073951]

approaches and contrast opinions. While Rıza Tevfik describes Tevfik Fikret in positive terms, Babanzâde Ahmet Naim expresses Tevfik Fikret with negative terms and in this sense, it is well understood that Ahmet Naim has joined the debate using a strong tone against Rıza Tevfik. It can be said that this discussion was not merely a debate between the two authors but also had a background which had an impact on subsequent discussions. In this context, it can be argued that the discussion on Tevfik Fikret between Rıza Tevfik and Babanzâde Ahmet Naim cannot be evaluated independently of the previous discussion between Tevfik Fikret and Mehmet Akif. Moreover, it can be stated that this issue cannot be addressed separately from the discussions that corresponded with modern-conservative, Western-Orientalist, etc., which reflect the relationship of the Ottoman Empire with Western societies in the last periods. It is observed that discussions with similar content were carried out by different authors in various fields at that time. This indicates how profound the subject is and has multidimensional characteristics with potential impact/interaction. This study encompasses the pre-and-post discussion on Tevfik Fikret between Rıza Tevfik and Babanzâde Ahmet Naim and examines the relevant subject in the light of various evaluations.

**Keywords:** Tevfik Fikret, Rıza Tevfik, Babanzâde Ahmet Naim

## Giriş

Osmanlının girdiği savaşlardan yenilgiler alması, askerî mağlubiyetler yaşaması toprak kayıplarına yol açar ve bu durum devletin küçülmesine neden olur. Böylesi sonuçlar, aynı zamanda kaybedilen topraklardan yoğun göçleri de tetikler ve insanların yaşadıkları yerden zorunlu olarak ayrılmasına kaynaklık eder. Söz konusu meseleler, ülke içinde ve dışında devletin siyasal gücü üzerinde de olumsuz yansımalar meydana getirir ve siyasî bakımdan Osmanlının elini zayıflatır. Kısacası, askerî alandaki başarısızlıklar gerek devlet yöneticilerinin gerekse halkın yaşamı üzerinde olumsuz etkiler meydana getirir ve istenmeyen sonuçlar doğurur. Bu yüzden Osmanlı ülkesinde çeşitli alanlarda ıslahatlar yapmak, kurumların iyileştirilmesine yönelik eylemlerde bulunmak zorunlu bir ihtiyaç olarak kendisini gösterir. Nihat Sami Banarlı konuya şu ifadelerle dikkat çeker:

“XVI. hatta XVII. asırda dünyanın en üstün siyasi ve askeri kudretini teşkil eden Osmanlı İmparatorluğu, şimdi, ihtiyarlayan bir insan gibi, bütün uzuvlarıyla çöküyordu. Fakat çok büyük bir devlet olduğu için, onun çöküşü de çok uzun sürüyordu. İmparatorluk öylesine büyüktü ki zarif bir Tanzimat diplomatının söylediği gibi, Türkler içeriden, Avrupalılar (hem içeriden hem) dışarıdan yıkmaya çalıştıkları halde onu bir türlü deviremiyorlardı. Fakat dünya tarihini askeri üstünlükleriyle dolduran Türkler’in şimdi üst üste askeri mağlubiyetlere uğrayışı, hem ordunun hem de orduyu sevk ve idare edecek siyasi ve askeri teşkilatın artık ıslah edilmesi lüzumunu meydana koyuyordu” (Banarlı, 1997: 811).

Görüldüğü gibi yazar, Osmanlının zayıfladığını ve zamanla çöküşe doğru gittiğini ifade etmektedir. Devletin zayıflamasında ve çöküşünde hem içerden hem de dışardan aldığı darbelerin önemli bir neden olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu durumun askerî ve siyasî alanlarda ıslah edici girişimlerde bulunmayı gerekli kıldığını belirtmektedir. Ancak Osmanlı idarecilerinde, devletin birçok alanında belli bir dönemle birlikte başlayan ve devam eden başarısızlıkların temelinde yapısal sorunların olduğuna ve bunların düzeltilmesi gerektiğine yönelik tam bir kanaat/inanç olduğu söylenemez. Ramazan Korkmaz konu hakkında şu görüşleri dile getirir: “Osmanlının asıl çıkmazı, 16. yüzyılın ortalarından itibaren askeri, ilmi ve iktisadi sahalarda bozulan kurumlarına yeni bir dinamizm kazandıracak yenilik hamlesini bir türlü yapamayışında, daha da kötüsü, böyle bir hamlenin gereksizliğine inanır hale gelmesinde yatmaktaydı” (Korkmaz, 2007: 16).

Başarısızlığı kabullenme ve söz konusu sorunu ortadan kaldırma çerçevesinde stratejiler geliştirmek, başarıyı tekrar kazanma adına gerek birey gerekse toplum hayatında mühim bir zorunluluktur. Bir diğer söylemle, başarısızlığın öncelikle kabul edilmesi, başarının gelebilmesi için önem arz eder. Ama –verilen alıntılardan hareketle- Osmanlının belli bir zamana kadar yaşadığı başarısızlıkları kabullenmediği ve bu kapsamda çözüm yollarına girişmediği söylenebilir. Osmanlının aksine Batılı devletlerin bu zaman diliminde askerî açıdan ileri düzeyde gelişim göstermeleri, bilimsel, kültürel, teknolojik ve benzeri bakımdan başarılı çalışmalar ortaya koymaları, onların kendilerini daha güçlü ve donanımlı hissetmelerine kapı açar. Mesela Avrupalı devletlerin Osmanlıyla girdikleri savaşlardan galip ayrılmaları konuyu örneklendirebilir. Osmanlının kendi kurumlarının yozlaştığını ve ıslah edilmesi gerektiğini kabullenmemekle birlikte hem Batılı devletlerdeki gelişmelere kayıtsız kaldığı hem de yer yer bunları olumsuz ifadelerle ötekileştirme yoluna gittiği de ifade edilmektedir. Orhan Okay'ın şu görüşleri konuyu desteklemesi açısından örnek olarak gösterilebilir:

“Batı medeniyeti ile ilk temaslarımız iki asır, hatta biraz daha evveline kadar gider. Lakin Batı edebiyatını tanımamız daha geç olur. 18. Asrın sonuna doğru, devrin reis’ül-küttâbı (dışişleri bakanı) Atıf Efendi, Padişah Üçüncü Selim’e takdim ettiği Muvazene-i Politika (siyasi denge) adlı raporunda, Fransız İhtilali’nden bahsederken ‘Ruso ve Volter misillû meşhur zındıkların eserleriyle husule gelmiş bir fisk u fücür cümbüşü’ diyordu. Batı medeniyetinin teknik, bilhassa askeri sahada üstünlüğünü kabul etmek zorunda kalan 18. asır Osmanlı aydınının hemen bütün Batı düşüncesi ve edebiyatı hakkındaki kanaatleri reis’ül-küttâb efendininkinden fazla farklı değildir” (Okay, 2011: 52).

Bu sözlerden, Osmanlı devlet idaresinde Batılı düşüncelere olumsuz bir bakış olduğu şeklinde bir anlam çıkarılabilir. Orhan Okay'ın “ancak 19. asır ortalarında, Tanzimat’tan sonra bu kanaatler değişmeye, daha doğrusu bir takım kanaatler belirmeye başlar. Çünkü Fransızca’dan ilk tercüme de bu yıllarda görünmeye başlamıştır” (Okay, 2011: 52) ifadesinden hareketle, dönemin devlet idarecileri ve düşünce insanları, söz konusu mağlubiyetleri ortadan kaldırmak, toprak kayıplarıyla devletin küçülmesine engel olmak, göç ve göçleri durdurmak, kısaca başarıyı tekrar yakalamak gibi amaçlarla çeşitli arayışlar içerisine girer ve çözüm üretmeye yönelik çalışmalar başlatırlar. Böyle bir gelişme ise Osmanlının başarısızlığı kabullendiği ve çözüm aramaya başladığı şeklinde değerlendirmeler yapmayı mümkün kılar.

Böylesi bir durum ise Osmanlıya, Batılı toplumlarla ilişki kurma zorunluluğunu hissettirir. Dolayısıyla Osmanlının Batılı toplumlarla temas kurması, yaşanan kayıplara bir çözüm araştırması, ülkenin içinde bulunduğu çeşitli sorunlara bir çare arayışı olarak açıklanabilir. Nitekim Berna Moran bu ilişkiyi iktisadî ve siyasî zayıflamanın gerektirdiği bir zorunluluk olarak görür ve bu yüzden devletin kendini Batı’ya uydurmak zorunda kaldığına dikkat çeker. Böylece Osmanlının yönetimde, eğitimde, hukukta dinî esaslara dayalı olan kendi düzenine yabancı bir istikamette ıslahatlara girişmesinin kaçınılmaz olduğuna vurgu yapar (Moran, 2012: 21).

Moran’ın da belirttiği gibi Osmanlının yaşadığı sorunlardan kurtulması ya da var olan sıkıntıları en aza indirmesi için reformlar yapması zorunlu bir durumdur. Çünkü her geçen zaman Osmanlı birçok alanda kayıplar yaşamakta ve bu kayıplar hem devlet idarecilerini hem de Osmanlı toplumunu daha fazla sıkıntılarla boğuşmak zorunda bırakmaktadır. Dolayısıyla Osmanlının, Batılı devletlerin ilerleme modellerinden yararlanmak ve bu modelleri kendine de uyarlamak mecburiyetinde kalmıştır denilebilir. Böylece bu dönemde Osmanlı ile Batı arasında cereyan eden ilişkinin faydacı bir yaklaşım barındırdığı söylenebilir. Nitekim İlber Ortaylı da söz konusu zamandaki Osmanlı – Batı ilişkisini “pragmatik bir yaklaşım” biçimi olarak değerlendirir (Ortaylı, 2009: 27). Zaten bir zaman sonra bahsi geçen durumun örnekleri Osmanlıda görülmeye başlanır. Konuyla ilişkili olarak Kenan Akyüz şöyle bir değerlendirme yapar:

“Osmanlı İmparatorluğu’nun yükseliş grafiği, XVI. asrın sonlarında aşağıya doğru inmeye başlamıştı. XVII. asırda gittikçe hızlanan bu iniş, Karlofça (1699) ve Pasarofça (1718) andlaşmaları ile en ağır şekilde belgelendikten sonra, İmparatorluğun yöneticileri, o zamana kadar yalnız savaş ve kısmen de ticaret konularının dışında Batılılarla hiçbir temas kurmama alışkanlığını bir kenara bırakmak ve – daha çok askeri mağlubiyetlerin önünü alabilmek için- onları yakından tanımak ve yararlanmak ihtiyacını duydular ve ilk adımı attılar. Bu ilk adım, Osmanlı tarihinde Lale devri (1718-1730) diye anılan dönemde XV. Lous’in tahta çıkışını kutlamak için Fransa’ya gönderilen (Ekim 1720) Yirmi Sekiz Mehmed Çelebi’nin yaptığı ziyarettir” (Akyüz, 1995: 5).

Verilen alıntıdan hareketle Osmanlıyı, Batılı ülkelerle temas kurmaya iten asıl saikin yaşanan kayıpların –özellikle askerî alanda- önüne geçmek olduğu ileri sürülebilir. Böylece Avrupa’ya çeşitli amaçlarla kişi ve kişiler gitmeye/gönderilmeye başlanır. Bu yöneliş, Osmanlı’nın Batılı milletlerle olan temas düzeyini artırır ve devletin rotasını Doğu’dan Batı’ya döndürmesi olarak da açıklanabilir. Böyle bir ilişki aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal, siyasal, kültürel vb. anlamda Batılı fikirlerin Osmanlı toplumu içerisine akmasına ve yer edinmesine kaynaklık eder.

Burada şu detayın altını çizmek gerekir. Birey ve toplum yaşamında etkileşim olmazsa olmaz bir öneme sahiptir. Sosyal bir varlık olan insanın gelişebilmek için başka insanlarla ilişki kurması gerektiği gibi toplum ve devletlerin de farklı toplum ve devletlerle temasta bulunmaları ilerleme kaydedebilmeleri için önemli bir zorunluluktur. Esasen tarihsel sürece bakıldığında her milletin bir başka milletten alımlamalar yapmak suretiyle kazanımlar sağladığı, bilimin, sanatın, kültürün böylelikle gelişim kaydettiği söylenebilir. Mesela, Abbasi Hanedanlığı zamanında Batı karanlık bir dönem yaşarken, Bağdat’ın önemli bir medeniyet merkezi olduğu bilinmektedir. Dokuzuncu yüzyılın ortalarında Bağdat’taki Beyt’ül Hikmet (Hikmet Evi) kütüphanesinde alimler; Aristo, Platon, Öklit, Batlamyus, Hipokrat ve Kalinos gibi düşünürlerin eserleri üzerine çalışmalar yaptıkları ifade edilmektedir (Davişa, 2004: 70).

Yapılan bu çalışmaların, Batılı toplumların Doğulu milletlerle çeşitli vesileler<sup>3</sup> üzerinden ilişki kurmalarının bir sonucu olarak tekrar Batıya aktığına Amin Maalouf şöyle işaret eder: “Eski Yunan uygarlığının mirası Batı Avrupa’ya ancak çevirmen ve şerh edici Araplar aracılığıyla aktarılabilirdi. Frenkler, tıp, astronomi, kimya, coğrafya, matematik, mimari alanlarındaki bilgilerini Arapça kitaplardan edinmişler; bu kitapları özümlemişler, taklit etmişler, sonra aşmışlardır” (Amin Maalouf, 1998: 338-339). Dolayısıyla, tarihsel süreç içerisinde her bir milletin farklı çalışmalar yoluyla bilimin, kültürün gelişimine katkı vermiş olduğu ve böylesi kazanımların toplumlararası/milletlerarası ilişki yoluyla tüm insanlığa getiri sağladığı söylenebilir. Ayrıca ilişki kurulması, muhatabın her özelliğinin olduğu gibi benimsenmesi anlamına gelmez.

Osmanlı’nın çeşitli gerekçelerle Batılı ülkelerle temaslar kurması, devletin gelişimi ve milletin yaşam koşullarının iyileşmesi adına önem arz eder. Böylelikle devlet hem Doğu hem de Batı’yla ilişkide bulunmuş olur. Fakat bu münasebetler, Doğulu fikirlerin yanı sıra Batılı düşüncelerin de Osmanlıya nüfuz etmesine yol açar. Söz konusu durum ise –her ne kadar kültürel zenginliğe ve çeşitliliğe yol açsa da- aynı zamanda Osmanlı toplumunda ayrışmalara da kapı açar. Mesela, Batılı devletlerdeki edimlerini Osmanlı’nın yaşadığı sorunlara çözüm yolu olarak görenler tarafından dile getirilen çeşitli görüşlerin, yerleşik ya da Doğu kaynaklı fikirleri savunan kimseler tarafından sert eleştirilere uğradığı bilinmektedir. Nitekim Osmanlı içerisinde bu çerçevede tartışmaların meydana geldiği belirtilmektedir. Ahmet Hamdi Tanpınar konuya şöyle vurgu yapar:

<sup>3</sup> Bu bağlamda “Haçlı Seferleri”nin önemli bir vesile olduğu ileri sürülebilir. Söz gelimi, Vasili Viladimiroviç Barthold’a göre Haçlı Seferleri Avrupalılara İslam kültürüyle tanışma imkânı sağlamıştır” (Barthold, 2004: 113).



“1839’dan sonraki devrin bir hususiliği de memlekette gittikçe kuvvetini artıran bir ikiliği doğurması onun ruh ve manzara ve ruh bütünlüğünü kırmasıdır. Bugün bile halk dilinde ve hatta fikir hayatında o zamanlardan kalan ‘alafanga’ ve ‘alaturka’ (mûsiki de olduğu gibi), ‘eski’ ve ‘yeni’ (zihniyet meselelerinde) tabirleriyle ifade edilen bu ikilik realitesi Tanzimat’ın en büyük fatalitesidir” (Tanpınar, 2001: 136).

Yazar, Osmanlı toplumunda 1839 yılı sonrasında yaşanan ikili anlayış biçiminin, sonraki zamanlarda da devam ettiğine dikkat çekmektedir. Benzer bir saptamanın C. Ernest Dawn tarafından da yapıldığı görülür: “Vatanseverlik, milliyetçilik, Osmanlıcılık ve Arapçılık, modernlik ve geri kalmışlık gibi kavramlar, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki siyasi sınıflar açısından Avrupa ile girilen ilişkinin bir sonucu olarak tartışmalı kavramlar oluvermişlerdi” (Dawn, 1998: 199). Dolayısıyla Batı’yla olan temaslar, Osmanlıya çeşitli kazanımlar sağlamanın yanında toplum içerisinde birbirine muhalif ikili akımların ortaya çıkmasına da kaynaklık etmiştir denilebilir. Nitekim söz konusu durumun bu zamanda bile varlığını sürdürdüğü ileri sürülebilir. Osmanlı toplumunda yaşanan ikili anlayışın, bahsi geçen dönemde diğer Müslüman toplumlarda da var olduğu tespit edilmiştir (Ortaylı, 2009: 13-15). İbrahim Ebu Rabi’nin eserinde dile getirdiği açıklama konuya şöyle ışık tutar:

“Arap entelijensiyasının, bir yandan modern, öbür yandan ise selefi olmaktan kaynaklanan düalist yapısı, modern Arap düşüncesinde gelenekçilik ve çağdaşlık probleminin doğmasına neden oldu. Düşüncede, eylemde, bakış açısında ve hatta kurumlarda düalizm, çağdaş Arap dünyasında günümüzün damgası oldu” (Ebû-Rabi, 2005: 33).

Görüldüğü gibi bahsi geçen durumun Arap toplumu içerisinde de etkinlik kazandığı ve bu zamanda bile devam ettiği anlaşılmaktadır. Konunun sosyolojik, psikolojik vb. boyutları göz önüne alındığında, yüzlerce yıllık geçmişi olan, toplum içerisine yerleşmiş ve tabu halini almış düşünceleri birden bire ortadan kaldırmanın ve yerlerine yeni şeyler ikame etmenin kolay olmayacağı muhakkaktır. Bu yüzden, Batı’daki gelişmeleri doğrudan Osmanlı ve Arap toplumuna kanalize etmeye yönelik çabaların, yerleşik düzeni savunan ve korumak isteyenler tarafından engellenmesi kaçınılmazdır.

### **Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim arasındaki Tevfik Fikret tartışmasına çok boyutlu bir yaklaşım**

Türk yazınında önemli isimlerden biri olan Tevfik Fikret’in kişilik özellikleriyle ilgili çok çeşitli düşünceler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda birçok örnek verilebilir. Rıza Tevfik ve Babanzâde Ahmet Naim arasında meydana gelen Tevfik Fikret hakkındaki tartışma da bu bağlamda ele alınabilir. Her iki yazarın Tevfik Fikret üzerine değişik açılardan değerlendirme yaptıkları ve yorumda buldukları saptanmıştır. Ancak söz konusu değerlendirme ve yorumların birbirinden farklı yaklaşımlar barındırdığı ve karşıt düşünceler içerdiği tespit edilmiştir. Rıza Tevfik, Tevfik Fikret’i olumlu ifadelerle anlatırken, Babanzâde Ahmet Naim ise Tevfik Fikret’i olumsuz içerik taşıyan sözlerle ifade ettiği ve bu anlamda Rıza Tevfik’le sert bir üslupla tartışmaya girdiği anlaşılır.

Bahsi geçen tartışmanın sadece iki yazar arasında ortaya çıkmış ve bitmiş bir konu olmadığı, öncesinde bir arka plan taşıdığı ve sonrasında yapılan benzer münakaşalar üzerinde de etki meydana getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim arasında cereyan eden Tevfik Fikret tartışmasının, Tevfik Fikret ile Mehmet Akif arasında önceki zamanlarda meydana gelen tartışmadan bağımsız değerlendirilemeyeceği ileri sürülebilir. Hatta söz konusu hususun Osmanlı’nın son dönemlerinde Batılı toplumlarla ilişkisinin bir yansıması olan modern-muhafazakâr, Batıcı-Doğucu vb. tabirlerle karşılık bulan münakaşalardan da ayrı ele alınamayacağı ifade edilebilir.

Benzer içerik taşıyan tartışmaların bu zamanda da çeşitli alanlarda farklı yazarlar tarafından icra edildiği görülür. Bu durum, konunun ne denli derinlik taşıdığını ve etkiye/etkileşime açık ve çok boyutlu bir özelliğe sahip olduğunu gösterir. Bu çalışmada, Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim arasında geçen Tevfik Fikret hakkındaki tartışma öncesi ve sonrasıyla ele alınmış ve çeşitli değerlendirmeler ışığında konu irdelenmeye çalışılmıştır.

### **Tevfik Fikret - Mehmet Akif tartışması**

Rıza Tevfik’le Babanzade Ahmet Naim arasında gerçekleşen söz konusu tartışmanın arka planında Tevfik Fikret’le Mehmet Akif arasında cereyan eden münakaşanın yattığı söylenebilir. Pek çok düşünürün bahsi geçen tartışma hakkında görüş dile getirdikleri tespit edilmiştir. Söz gelişi, her iki edip arasındaki tartışmayı “kavga” olarak nitelendiren Kenan Akyüz, bu münakaşanın temelinde Osmanlı’nın yaşadığı sorunlara çözüm arayışının yattığını ifade eder. Yazar hem Mehmet Akif’in hem de Tevfik Fikret’in bu konuda aynı görüşü paylaştıklarını, ama onların söz konusu sıkıntıların çözümü için kullanılacak yol ve yöntem bakımından birbirinden ayrıldıklarını ve farklı yaklaşımlar sergilediklerini belirtir. Akyüz, konuyu biraz daha detaylandırır ve onların farklı yaklaşım sergilemesinde temel noktanın din ve inanç boyutu taşıdığını vurgular. Her iki yazarın düşünsel açıdan farklı görüşler ortaya koymalarını normal bir durum olarak gören Akyüz, onların bu anlaşmazlıklarını kavgağa dönüştürmelerini gerektirecek bir durum olmadığına dikkat çeker (Akyüz, 1947: 128-129). Bu tartışmayla ilgili olarak Atilla Özkırmımlı da “kavga” ifadesini kullanır ve çalışmasında konuyu geniş bir perspektiften değerlendirir:

“Edebiyat tarihlerine “Tevfik Fikret – Mehmet Akif kavgası” biçiminde yansıyan düşünce çatışmasını, bir edebiyat tartışması olarak görmemek gerekir. Ne bir dil ve biçim anlaşmazlığı ne içerik’e değgin bir yenilik ve ne genel olarak yazımsal bir sorun yol açmıştır bu kavgağa. Üstelik çatışma belli bir zaman süresinde olmuş bitmiş de değildir. 1912’de başlamıştır ama tohumları çok önceden atılmıştır, iki şairin ölümünden sonra yandaşlarınca sürdürüldüğü gibi, günümüzde de yaşarlığını yitirmemiş, giderek bir ilerici - gerici kavgasının simgesi durumuna getirilmiştir. Tartışma değil de kavga sözcüğüyle nitelenmesi bile bu çatışmanın niteliğini yeterince açıklamaktadır. Tek cümleyle söylemek gerekirse, iki şairin adına bağlanan bu kavga, değişik dünya görüşlerine sahip grupların çatışmasından başka bir şey değildir” (Özkırmımlı, 1987: 103).

Görüldüğü gibi Özkırmımlı, Tevfik Fikret’le Mehmet Akif arasında gerçekleşen o dönem tartışmalarının önemli bir arka plana sahip olduğuna dikkat çeker. Dolayısıyla konu -önceki satırlarda da vurgulandığı üzere- Doğu-Batı, Doğulu-Batılı şeklinde kavramlarla ifade edilen yaklaşımlar çerçevesinde açıklanabilir. Nitekim bahsi geçen tartışma, sadece bu iki düşünürle de sınırlı kalmamış, dostları ve takipçileri tarafından da sürdürülmüştür. Mehmet Kaplan, bu meseleye şu sözlerle vurgu yapar: “Fikret’in bu şiiri, dindar bir şair olan Akif’e çok çarpmış, bu münasebetle Fikret’le Akif arasında, ikisini sevenlerin de katıldığı, şiddetli bir kalem münakaşası olmuştur” (Kaplan, 1986: 27).

Rıza Tevfik ile Babanzade Ahmet Naim arasında meydana gelen Tevfik Fikret hakkındaki tartışma da bu bağlamda değerlendirilebilir. Tevfik Fikret’le ilgili verdiği bir konferansta Rıza Tevfik’in dile getirdiği görüşler, Babanzâde Ahmet Naim tarafından “Tevfik Fikret’e Dair Filozof Doktor Rıza Tevfik Beyefendiye” başlığı taşıyan bir yazı üzerinden sert bir dille eleştiriye uğrar. Söz konusu eleştiri yazısının, Tevfik Fikret’le ilgili daha sonraki zamanlarda farklı düşünürler tarafından kaleme alınan yazılarda da referans olarak verildiği görülür. Bu bağlamda bahsi geçen yazıyı olumlu bulup takdir edenler kadar olumsuz bulup eleştirenlerin de bulunduğu saptanmıştır. Esasen her iki düşünür, Tevfik Fikret’le çok yakın mesai yaptıklarını ve onu çok iyi tanıma fırsatı bulduklarını belirtirler. Mesela Rıza Tevfik, Tevfik Fikret hakkında yaptığı çalışmanın nedenini anlatırken bu yakınlığa da vurgu yapar:

“Memleketimizin ve gençliğin hem muhlis hizmetkârları, hem de velinimetleri olan büyük adamlarını o gençliğe hakkiyle tanıtmak, (o büyük adamlara hürmet ve yetişecek gençlere hizmet) borcudur. Merhum şairin hayatını, mâneviyetini, mizacını, seciyesini ve eserlerini bilen yakın dostlarından biri olmak haysiyetiyle övünebileceğim için, tercümei halini —mazbut ve etraflıca bir surette yazmak hizmetini (onun aziz hatırasına hürmeten) üzerime aldım” (Rıza Tevfik, 1945: 3-4).

Verilen alıntıdan da anlaşılacağı üzere Rıza Tevfik, Tevfik Fikret’le olan yakın dostluğunun, onu iyi tanımasına kaynaklık ettiğini dile getirir ve Tevfik Fikret hakkında sahip olduğu bilgileri toplumla, özellikle gençlerle paylaşmayı önemli bir vazife olarak görür. Aslında bu satırlarda yazarın genel anlamda bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. Böylelikle Rıza Tevfik, içinde büyüdüğü toplum üzerinde emeği olan insanları topluma anlatmanın gerekli olduğunu dile getirmekte ve yakından bildiği Tevfik Fikret’i gençliğe, yetişen kuşağa tanıtmının bir görev olduğunu altını çizmektedir.

Yazarın, Tevfik Fikret’i topluma anlatmasının bir diğer nedeni ise onun hakkında yapılan dedikodulardır: “Lâkin bu talihsiz şairi hali ihtizarında fena halde bîzar ve rahatsız eden dedikodulara karşı — vefatından sonra bile müdafaa etmek mecburiyetinde bulunmuş olduğumdan dolayı,— gençlerin laykiyle bilmediği bazı cihetler hakkında izahat vermeğe lüzum gördüm de o sebeple bu sayfaları yazdım” (Rıza Tevfik, 1945: 4). Babanzâde Ahmet Naim de Tevfik Fikret’ten bahsederken, onunla on beş yıl birlikte çalıştığını ve onu yakından tanıdığını şu sözlerle belirtir:

“Fikret ile benim Galatasaray Sultanisi heyet-i tedrisiyesi içinde on beş senelik refâkatim ve ahvâline iyice itilâm vardır. Nükte-perdâz, hoş sohbet, savti âhenkdâr ve müessir, sâmiini meshur edecek bir hüsn-i beyana sahip, her nerede bulunsa etrafında bir halka-i müstemîn çevirtecek mîknatîsiyeti hâiz bir zât idi. Bugünkü genç perestîşkârlarının üç dört sene evvelki manasız inkârları hilâfına olarak büyük bir şairdi” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 564).

Babanzâde Ahmet Naim, Tevfik Fikret’le on beş sene birlikte çalıştığını, onun hoş sohbet, samimi bir kişiliğe sahip ve büyük bir şair olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla her iki düşünür, Tevfik Fikret’le yakın ilişkiler içerisinde bulduklarını ve bu ilişkiye dayanarak Tevfik Fikret’i yakından tanıdıklarını ifade etmektedirler. Fakat bahsi geçen yazarlar her ne kadar Tevfik Fikret’i yakından tanıdıklarını belirtse de onunla ilgili dile getirdikleri tespit ve izlenimlerinde birbirleriyle çeliştikleri görülür. Mesela Rıza Tevfik, Fikret’in dostluğa çok yüksek kıymet verdiği, bu yüzden dostlarının az ama çok değerli insanlardan oluştuğuna dikkat çekerken (Rıza Tevfik, 1945: 17), Babanzâde Ahmet Naim ise Tevfik Fikret’in dostluk anlayışı hakkında şöyle bir açıklama yapar:

“Birçok kimseleri en ufak taksirlerinden dolayı gayet şenî bir surette zemmettiğini kulağımla duydumsa da velev bir kimsenin medhini ağzından işittiğime dair eda-yı şehadete imkân bulamam. Ağzında insanlığın vâkıâ kıymeti pek büyük idi. Fakat o vasfı hâiz mevcut henüz dünyaya gelmemişti. Daha doğrusu o mevcut-ı yegâne kendisi idi” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 564).

Bu satırlarda Babanzâde, Tevfik Fikret’i çevresindeki kimseleri ağır sözlerle kötöleyen, onlar hakkında herhangi bir övücü yaklaşımda bulunmayan bir kimse olarak ifade etmektedir. Onun insana kıymet verdiği şeklinde sözler kullanmasına rağmen bahsini ettiği özellikte bir kişinin henüz dünyaya gelmemiş olduğunu, aslında bu ifadeyle Fikret’in kendisini kast ettiğini belirtmektedir. Dile getirdiği sözlerden hareketle Babanzâde’nin, Tevfik Fikret’e yönelik olumsuz bir bakış açısı taşıdığı söylenebilir. Yazar, Fikret hakkında sergilediği olumsuz yaklaşımını eserinde şu sözlerle sürdürür.

“Maa-hâzâ Mekteb-i Sultanî müdiriyetinden infisâli gününe kadar kendisi ile görüştüğüm halde hatır- şikenâne bir muamelesine de maruz kalmadım. Kalmayışım da birinci derecedeki samimi dostları sırasına girmekten ihtirâzımın berekâtındandır. Zira görüyordum ki, vefalı yârânından dil-gîr etmedik, daha doğrusu dil-gîr olmadık kimse bırakmıyor” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 564).

Görüldüğü gibi Babanzâde, Tevfik Fikret'i olumsuz ifadelerle doğrudan eleştiriye tabi tutmaktadır. Dolayısıyla Rıza Tevfik ile Babanzâde'nin, Tevfik Fikret'i yakından tanıdıkları, onunla yakın ilişkiler içerisinde buldukları anlaşılmaktadır. Fakat Rıza Tevfik, bu yakınlıktan hareketle, onun kişilik özelliklerini takdir dolu sözlerle anlatırken, Babanzâde Ahmet Naim'in ise bazı istisna sözler hariç Fikret'i olumsuz tabirlerle ifade ettiği söylenebilir.

### İki yazarın Tevfik Fikret'e inanç yönünden bakışı

Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim'in ayrılığa düştükleri asıl konu Tevfik Fikret'in inanç yönüdür. Bu bağlamda her iki yazarın birbirine ters düştükleri, hakarete varan ifadelerle tartışmaya girdikleri tespit edilmiştir. Rıza Tevfik, Tevfik Fikret'in inanç yönünden karmaşık duygular içerisine düştüğüne vurgu yapar. Onu hakıyla anlamak/anlayabilmek için şiirlerinin derinlikli analiz edilmesi gerektiğine dikkat çeker: "Fikret – şiirleri sathi bir nazarla anlaşılır adamlardan değildir. Ben bu adamı, sayın okuyucularıma, iyice tanıtmak için eserlerinden misal getirmeyi daha ziyade maksadıma muvafık buldum" (Rıza Tevfik, 1945: 44).<sup>4</sup> Yazar sözlerini şöyle sürdürür:

"Çok daha evvel (Köyün mezarlığında) adlı şiirinde, Allaha çok dindarane bir lisanla hitap ederek mağfiretinin ve rahmetinin hikmetini sormak için: (Nedir hakikati ey sırrı ekberi mescût!) Bu derecede dindarâne ve edibâne bir lisan ile hitap eden ve mağfiretinden müjdeler alan Fikret değil miydi? O güzel şiirin nihayetini dikkatle okuyunuz; tam bir müslüman vicdanına inen lem'ai ilhamı derhal tanyabilirsiniz" (Rıza Tevfik, 1945: 49).

Verilen alıntıdan da anlaşılacağı üzere Rıza Tevfik, Tevfik Fikret'in şiirinden alıntı yapmak suretiyle onun inanç yönünü açıklamaya çalışmaktadır. Rıza Tevfik tarafından kaleme alınan eserin bir başka sayfasında yapılan açıklamalara göre çevresinde bulunan bazı insanlar ve dönemsel koşullar, Tevfik Fikret'in sıkıntılı ruh haline girmesinin asıl nedenidir. Hatta yazarın bahsi geçen sayfada dile getirdiği sözlerinden, bulunduğu çevrede maruz kaldığı tutum ve davranışların onu sadece inanç yönünden etkilemekle kalmayıp umudunu yitirmesine, karamsar olmasına ve insanlardan uzaklaşmasına yol açtığı anlaşılmaktadır (Rıza Tevfik, 1945: 45). Rıza Tevfik, söz konusu çevrenin yaptığı baskının Fikret üzerinde bıraktığı olumsuz etkiye çeşitli söylemlerle vurgu yapmaya devam eder:

"Bizde böyle (bir faziletli adam nümunesi aranılırsa Fikretten iyisi bulunamaz. Ben zannediyorum ki, eğer bu muhlis ve san'atkar adamcağız Serveti Fünundaki mevkiinde ve pek sevdiği edebiyat meşgalesinde ihtiyar oluncuya kadar kalabilseydi, (yani müstebit ve ziyankar bir hükümetin ve müfsid, pis bir muhitin, her ümidi öldüren tecavüzlerinden, müdahalelerinden azade olabilseydi), feyyaz tabiatının inkişafına mani olan maddi, manevi, siyasi ve içtimai amillerle her adım başında göğüs göğüse mücadeleye mecbur bulunduğunu ve nihayet mağlup olduğunu ve en tatlı ve sevgili emellerini bu yolda kurban verdiğini gözüyle görmeseydi, çok nikbin ve hattâ mümin olur ve çok yaşardı hem daha çok eserler vücuda getirirdi" (Rıza Tevfik, 1945: 43-44).

Verilen alıntıdan, Tevfik Fikret'in sosyal ve siyasal pek çok taraftan baskıya maruz kalmış olduğu anlaşılmaktadır. Böylesi baskılara maruz kalmış olmasının, onun hem inancına hem de yazınsal üretkenliğine zarar verdiği görülmektedir. Nitekim yazar, Fikret'in şiirinde içine girdiği bunalımlı durumuna kendisinin de dikkat çektiğini ifade eder:

"O kadar merhametli, o kadar insanıyetperver, o kadar sevmeğe müstait gönüllü yaratılmış olan Fikret, kendisini hayatından bezdiren, bir fırkaya karşı – ve yanlış olarak – bütün insanlardan öğrendikten (ve hele kahr yüzünden ye'se düşüp ruhan ve bedenen hasta olduktan sonra) muhitinden

<sup>4</sup> Medine Sivri ve Halil Özdemir tarafından yapılan "Victor Hugo ve Tevfik Fikret'in Çocuk Temalı Şiirlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış" başlıklı bir çalışmada da Tevfik Fikret'i anlamak için onun yaşadığı dönemi, okuduğu ve kaleme aldığı eserleri, tanıştığı ve etkilendiği kişileri karşılaştırmalı bir şekilde incelemenin gerekli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Sivri ve Özdemir, 2021: 14). Böylesi değerlendirmelerden, Tevfik Fikret'i anlamak için çok taraflı bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

ayrı yaşamağa mecbur olmuş, insanlardan uzaklaşmış, onları hor ve hakir görmüş ve bunu (Heykeli sâiy) ünvanlı şiirinde açıkça söylemiştir” (Rıza Tevfik, 1945: 53-54).

Rıza Tevfik, maruz kaldığı çevre baskılarının Fikret’in inancına, yazınsal üretkenliğine zarar verdiği gibi aynı zamanda onun toplumdaki uzaklaşmasında, ruhen ve bedenen hastalanmasında da önemli bir neden olduğuna vurgu yapar. Hatta yazar, onun genç yaşta ölümünden bile çevresinde bulunan bazı kimselerin payı olduğu görüşündedir: “Benim anladığıma göre yeis onu dinden, imandan çıkarmıştır ve altı sene bile sürmeyen Serveti Fünun hayatının izmihlali yalnız dinine imanına zarar vermekle kalmamıştır; henüz genç yaşında iken feci bir suretle ölümüne de sebep olmuştur” (Rıza Tevfik, 1945: 44).

Rıza Tevfik, ölümünden hemen sonra henüz defin öncesi, ölüm yatağında bulunan Tevfik Fikret’e Robert Koleji’nin müdürü tarafından bir ziyaret gerçekleştirildiğini söyler. O, bu ziyaret esnasında müdürün gözyaşları içinde “Fikret Beye çok yazık oldu. Bir büyük adamdı. Onu muhiti telef etti!” şeklindeki sözlerle hislerini dile getirdiğini ifade eder (Rıza Tevfik, 1945: 61). Bu açıklamalardan, Tevfik Fikret’in içine girdiği olumsuz ruh halinin sorumluları, çevresinde bulunan bazı kimseler olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Rıza Tevfik de bu konuda düşüncelerini doğrudan dile getirir:

“Böyle hamiyetli, muhlis bir kıymetli şairi en sonra gördüğümüz zavallı Fikret haline sokanlar kimler ise, Fikretin bütün günahları onlara racidir. Bence me’yusiyet yüzünden şehit olan- hamiyetli, faziletli ve insaniyetli Fikret, ne dediyse mâzurdur. Onun küfrü, kendisinin bütün fedakârlığına karşı, – halktan değil! – bir fırkadan ve ancak o fırkayı temsil eden o zamanki hükûmetten– görmüş olduğu küfrani nimetin aksi sadasıdır” (Rıza Tevfik, 1945: 49-50).

Rıza Tevfik’in Tevfik Fikret hakkında ortaya koyduğu ifadelerin olumlu bir yaklaşım barındırdığı söylenebilir. Yazar, Fikret’in yaşadığı sıkıntıların kendisinden kaynaklanmadığını, bulunduğu çevrenin onda böylesi sorunların meydana gelmesine neden olduğunu vurgulamaktadır. Babanzâde Ahmet Naim’in Tevfik Fikret’e bakış açısının böyle olmadığı, bir diğer ifadeyle, Babanzâde’nin Tevfik Fikret hakkında olumsuz yaklaşım barındıran cümlelerle değerlendirme yaptığı söylenebilir. Önceki satırlarda da altı çizildiği üzere Babanzâde Ahmet Naim, “Tevfik Fikret’e Dair Filozof Doktor Rıza Tevfik Beyefendiye” başlıklı çalışmasında Tevfik Fikret’le ilgili doğrudan görüşler dile getirmemektedir. O, Rıza Tevfik’in Tevfik Fikret hakkında verdiği bir konferansta beyan ettiği görüşleri sert bir üslupla eleştirmektedir. Ancak her ne kadar yazar değerlendirmesinde, Rıza Tevfik’e cevap verme gereği üzerinden hareket ettiğini belirtmiş olsa da Tevfik Fikret’i anlatırken ağır bir üslup kullandığı görülmektedir. Söz gelişi Babanzâde, Tevfik Fikret’in inancı hakkında görüşlerini paylaşan Rıza Tevfik’le şöyle bir tartışmada bulunur:

“Fikret’in fikir ve akîdesini, mü’minliğini, fezâil-i ahlâkta pîşrevliğini izah ve ispat vazife-i müşkilesini hasbe’r-refâka zât-ı âlileri deruhte buyurdunuz. Malum olan hüsn-i beyanınızla beraber ne dereceye kadar muvaffakiyet göstereceğinizi bilmiyorum. Fakat sorarım, bu kadar zahmete, külfete hâcet var mıydı? Âsârı meydana duran, etvârı mahfaza-i hayalimizden silinmeyen, tanîn-i sureti kulağımızda hâlâ çınlayan dünkü, daha doğrusu bugünkü Fikret’in imanını ispata muhtaç görmek bi-nefsihî onun aleyhine beyyine değil midir?” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 563)

Görüldüğü gibi yazar, Tevfik Fikret’in inancıyla alakalı Rıza Tevfik’in görüşlerine olumsuz bir yaklaşım sergilemektedir. Hatta Rıza Tevfik’in, Fikret’in inancıyla ilgili toplumda olumlu intibalar oluşsun diye uğraş verdiği, ama bu uğraşın boş bir çaba olduğu şeklinde anlaşılacak ifadeler kullanmaktadır. Babanzâde, bu konudaki iddiasında o denli ileri düzeyde bir yaklaşım ortaya koyar ki Tevfik Fikret’in İslam inancı taşımadığı konusunda bizzat Fikret’in kendisini şahit tutar: “Fakat bu kadar uzun süren sohbetlerimiz esnasında şahsına has bir felsefesi, hele iman u islâmı olduğuna hiç muttali olmadım

dersem ümit etmem ki, taraf-ı âlîlerinden seylî-i tezkîbe maruz kalayım” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 564).

Babanzâde Ahmet Naim, gazetelerde Rıza Tevfik’in Tevfik Fikret’i dinsiz olarak tanımadığı, Fikret’i inanç boyutuyla anlamak için onun yazılı çalışmalarına bakılması gerektiği ve derin bir inceleme sonucunda Fikret’in inançlı bir kimse olduğu, ancak ondaki inanç durumunun farklı bir yaklaşım taşıdığı şeklindeki görüşlerine de sert eleştiriler getirerek şu ifadeleri kullanır: “Feylesofçuğum! Fikret büyük şairdir deyiniz, şiiri layık-ı taklit deyiniz; peki deriz. Numune-i fazilet idi deyiniz, birçok kuyud-ı ihtirâziye ile ona da peki deriz. Fakat mü’min idi, müslüman idi demeyiniz, çünkü sizi herkesten evvel kendisi tekzip eder” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 567-568). Tevfik Fikret’in inancı hakkında bu denli ağır ifadeler kullanan Babanzâde’nin, geçmiş zamanda onunla herhangi bir sorununun olmadığından hareketle konuya tarafsız baktığını ima edecek bir yaklaşım sergiler: “Yine tekrar ederim ki, bizim, Fikret’in şahsı ile hiçbir alışverişimiz yoktur. Bâ-husus benim, evet, benim onunla ne siyâsî ne edebî hatta ne de ülfet ü muâşerete ait hiçbir geçmişim, nizâ’ u hilâfım olduğunu bilmiyorum” (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 566).

Yazar, Rıza Tevfik’in Tevfik Fikret hakkında dile getirdiği görüşleri tartışırken konuyu sadece inanç yönüyle sınırlandırmamaktadır. Onun Robert Koleji’nde görev yapmış olması da Babanzâde açısından olumsuz bir durumdur ve eserde “Amerika bandırası altında, protestanların propaganda ocağında, vatanperverlik makteli olan Rober Kolic’da [Robert College] vazife kabul ederek” şeklindeki sözlerle bu görevi olumsuz bir şekilde tenkit ettiği saptanmıştır (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 565).

Ayrıca Babanzâde Ahmet Naim, Rıza Tevfik’in konferansında Mehmet Akif ve Sebillüreşad’la ilgili dile getirdiği görüşlerde tarafsız bir yaklaşım sergilemediğini ve dinleyenleri Mehmet Akif ve Sebillüreşad aleyhine galeyana getirdiğini düşünmektedir. Yazar, bu sözlerden dolayı Rıza Tevfik’e olumsuz eleştiriler getirir (Babanzâde Ahmet Naim, 2018: 576). Dolayısıyla Babanzâde Ahmet Naim, Rıza Tevfik’in Tevfik Fikret hakkında ifade ettiği düşüncelerini olumsuz sözlerle eleştirdiği ileri sürülebilir.

## Sonuç

Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim arasında cerayan eden Tevfik Fikret tartışmasını sadece bu yazarlar arasında meydana gelmiş ve bitmiş bir tartışma olarak görmemek gerekir. Söz konusu münakaşa öncesinde önemli bir arka plana sahiptir. Bir başka ifadeyle, bahsi geçen tartışmayı anlamak için önceki zamanda Mehmet Akif ile Tevfik Fikret arasında meydana gelmiş münakaşayı da bilmek icap eder. Mehmet Akif ile Tevfik Fikret arasında cerayan etmiş tartışmayı kavramak için ise Osmanlı’nın son zamanlarında ortaya çıkan Doğulu-Batılı, eskici-yenici, muhafazakar-seküler gibi kavramlarla ifade edilen tartışmaları da göz önünde bulundurmak lazımdır. Hatta bu kavramların ortaya çıkmasının ve Osmanlı toplumundaki tartışmalara başlık olmasının arka planında Osmanlı’nın savaşlar kaybetmesine, topraklar yitirmesine yönelik çözüm arayışına bakmak gerekir. Bu arayışa çözüm olarak Batılı ülkelerin gelişmişliğinin kabullenilmesi ve buralara çeşitli gerekçelerle kişi ya da kişilerin gitmesini ya da gönderilmesini gözden geçirmek lazım gelir. Daha sonra söz konusu kimselerin Osmanlıya getirdikleri fikirlerin kaynaklık ettiği ikili toplum ilişkilerine dikkat çekmek şarttır. Dolayısıyla iç içe geçmiş pek çok faktör bağlamında konuyu irdelemek iktiza eder.

Bu bağlamda, Batılı düşünceler taşıyan görüş sahiplerine göre Batılı toplumlar bilimsel, kültürel vb. alanlarda ortaya koydukları başarılarla kendilerini ispat etmişlerdir, bu yüzden Osmanlı’nın yönünü Doğu’dan Batı’ya çevirmesi icap eder. Böylesi fikir sahipleri açısından, temas kurulmasının bir sonucu

olarak Batılı ülkelerde meydana gelen gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak Osmanlıya geçecek ve Osmanlı kalkınacak, mutlu ve refah düzeyi yüksek bir devlet olacaktır. Ayrıca kayıplar kazanımlara dönüşecek, cephelelerde alınan mağlubiyetler ortadan kalkacak ve başarısızlıklar başarıyla yer değiştirecektir.

Bir başka grup ise Osmanlı'nın geri kalma nedenlerini kendi gelenek ve göreneklerine yabancılaşmasından, sosyal, kültürel, dinî vb. özelliklerle olan bağın kopmasından veya ihmal edilmesinden kaynaklandığı düşüncesindedirler. Onlar, bu konulara gereken dikkatin gösterilmesi halinde Osmanlı'nın eski gücünü tekrar elde edeceği, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, askerî vb. alanda yine başarılı sonuçlar alacağı kanaatinde dirler. Bu topluluk, Batılı düşünceler barındıran çözümlere doğrudan karşı çıkmaktadırlar, hatta Osmanlı'nın gerileme nedenlerini Batı'yı referans almasının kaynaklık ettiği inancındadırlar. Böylece Osmanlı toplumunun eski/yerleşik düzeni savunanlar ile yeniyi savunanlar şeklinde ikiye bölündüğü söylenebilir. Bu gibi ayrışmalar, aynı zamanda sert ve ötekileştirici tartışmaların ortaya çıktığı gruplaşmalara yol açar. Rıza Tevfik ile Babanzâde Ahmet Naim arasında meydana gelen Tevfik Fikret hakkındaki tartışma da bu bağlamda değerlendirilebilir.

Her iki yazar arasında cereyan eden münakaşa, Rıza Tevfik'in verdiği bir konferansta Tevfik Fikret'le ilgili -özellikle onun inanç yönü hakkında- dile getirdiği görüşlerin Babanzâde Ahmet Naim tarafından kaleme alınan bir eserle eleştirilmesidir. Dolayısıyla söz konusu tartışma, iki tarafın birbirine karşılık vermesi değil, Rıza Tevfik'in Tevfik Fikret hakkındaki sözlerine Babanzâde Ahmet Naim'in itirazlarıdır.

Tevfik Fikret'i yakından tanıdıklarını dile getiren her iki düşünürün, Fikret'le ilgili ortaya koydukları düşünsel yaklaşımların birbirine tamamen zıt unsurlar barındırdığı tespit edilmiştir. Özellikle Tevfik Fikret'in inancı hakkında zıtlık içeren söylemlerin zirveye çıktığı görülmüştür. Rıza Tevfik, Tevfik Fikret hakkında paylaştığı bilgilerde olumlu bir yaklaşım sergilerken, Babanzâde Ahmet Naim'in olumsuz bir tutum takındığı söylenebilir. Her iki yazarın bu konuda bu denli ayrılığa düşmelerinin temel nedenini, onların düşünce dünyalarında aramak gerekir. Özetle, her iki yazar arasındaki tartışma önceden meydana gelmiş olay ve olgulardan etkilenmiştir. Hatta bu durumun onlardan sonra da devam ettiği ve bu zamanda bile böylesi düşünsel derinlik içeren tartışmaların var olduğu bilinmektedir.

### Kaynakça

- Akyüz, Kenan (1947). *Tevfik Fikret*, Sakarya Basımevi, Ankara.
- Akyüz, Kenan (1995). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri*, İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- Amin Maalouf (1998). *Arapların Gözüyle Haçlı Seferleri*, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Telos Yayıncılık, İstanbul.
- Babanzâde Ahmet Naim (2018). "*Tevfik Fikret'e Dair Filozof Doktor Rıza Tevfik Beyefendiye*" Hazırlayan: M. Cüneyt Kaya, Sebülürreşâd Kütüphanesi Neşriyatı, *Babanzâde Ahmet Naim Hayatı Eserleri Fikirleri*, Editörler: M. Cüneyt Kaya – İsmail Kara, Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul, s. 562 – 576.
- Banarlı, N. Sâmî (1997). *Resimli Türk Edebiyat Tarihi II*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Barthold, Vasili Viladimiroviç (2004). *Rusya'da ve Avrupa'da Oryantalizm*, Terc. Kaya Bayraktar – Ayşe Meral, Küre Yayınları, İstanbul.
- Daviş, Adid (2004). *Arap Milliyetçiliği*, Çev. Lütfi Yalçın, Literatür Yayınları, İstanbul.
- Dawn, C. Ernest (1998). *Osmanlıcılıktan Arapçılığa*, Türkçesi: Bahattin Aydın – Taşkın Temiz, Yöneliş Yayınları, İstanbul.

- Ebû-Rabi, M. İbrahim. (2005) *Çağdaş Arap Düşüncesi*, Çev. İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (1986). *Tevfik Fikret*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Ramazan (2007). “Yeni Türk Edebiyatına Giriş”, *Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000 El Kitabı*, Editör: Dr. Ramazan Korkmaz, Grafiker Yayıncılık, Ankara, s. 13-40.
- Moran, Berna (2012). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Okay, Orhan (2011). *Sanat ve Edebiyat Yazıları*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Ortaylı, İlber (2009). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Özkırmı, Atilla (1987) *Tevfik Fikret*, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Rıza Tevfik (1945). *Tevfik Fikret Hayatı - San’atı – Şahsiyeti*, Kenan Matbaası, İstanbul.
- Sivri, Medine – Özdemir, Halil (2021). “Victor Hugo ve Tevfik Fikret’in Çocuk Temalı Şiirlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Güncel Yaklaşımlar Işığında Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmaları*, Editör: Dr. Mehmet Cihangir, Efe Akademi Yayınevi, İstanbul. s. 7-38.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (2001). *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, Çağlayan Basımevi, İstanbul.



## 25- Bir ahenk unsuru olarak Ahmet Hamdi Tanpınar'ın şiirlerinde sözcükten sözcüğe geçişlerde sesleme

Caner SOLAK<sup>1</sup>

**APA:** Solak, C. (2022). Bir ahenk unsuru olarak Ahmet Hamdi Tanpınar'ın şiirlerinde sözcükten sözcüğe geçişlerde sesleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 431-440. DOI: 10.29000/rumelide.1073953.

### Öz

Bu çalışmada, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın son hâlini vermiş olduğu Şiirler adlı kitabında yer alan şiirler, yekpare şiir kavramı ve sesleme (heceleme) vasıtasıyla oluşan ahenk bakımından değerlendirilmiştir. Geleneksel ve modern şiirde vezin ve ahenk ilişkisinin benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durulduktan sonra Tanpınar'ın şiir estetiğinin önemli bir unsuru olan yekpare şiirin tanımı verilmiştir. Yekpare şiiri hem anlam hem de biçim açısından bir cümlemiş izlenimi verebilen şiir olarak tanımladık. Çalışmanın kapsamı nedeniyle yekpareliğin anlamsal boyutundan ziyade ses yönü üzerinde duruldu. Şiirde müzikaliteyi inşa etmesi için tasarlanan ses ve söz düzenlemeleri dilin kendi ses uyumu kurallarından da beslenmektedir. Türkçenin ses uyumu kuralları neticesinde ünlü harfle sonlanıp ünlü harfle başlayan iki kelime art arda geldiğinde bir ahenksizlik meydana gelmektedir. Ömer Demircan'a göre Türkçede ünlüyle başlayan kelimelerin önlerinde yazıda gösterilmeyen ses tellerinin ses yolunu kapatmasıyla çıkarılan patlamalı [?] ünsüzü bulunmaktadır. Bunu sesin ağızdan çıkışı sırasında oluşan doğal bir duraksama olarak düşünebiliriz. Yekpare şiir yazma arzusunda olan bir şair için Türkçenin ses özelliklerinin meydana getirdiği okuyuş gecikmelerinin tesadüflere bırakılmayacağı ön varsayımında bulunabiliriz. Bu sebeple Tanpınar'ın Şiirler kitabında yer alan şiirlerdeki sözcükten sözcüğe geçişler, sesleme kuralına uygun olacak şekilde devamlılıklar ve kesintiler açısından örneklerle şematize edilerek gösterildi. Yekpare ve akıcı bir şiirden yana olan şairin ünlüyle biten bir kelimedenden sonra ünlüyle başlayan bir kelime kullanmaktan çoğunlukla kaçındığını tespit ettik. Şairin ender de olsa bu tarz kullanımlarının bir simetri içerisinde olması ise şiirin sesinin bölüneceği / duraklatılacağı yerlerin bilinçli olarak seçildiğini düşünmemizi sağladı.

**Anahtar kelimeler:** Ahmet Hamdi Tanpınar, şiir, ahenk, sesleme

## Syllable as an element of harmony in the transitions from word to word in Ahmet Hamdi Tanpınar's poems

### Abstract

In this study, the poems in Ahmet Hamdi Tanpınar's book titled Poems were evaluated in terms of monolithic poetry and syllable. The similarities and differences of the relationship between measure and harmony in traditional and modern poetry are emphasized. The definition of monolithic poetry, which is an important element of Tanpınar poetry aesthetics, is given. We can define monolithic poetry as a sentence in terms of both meaning and form. In this study, the focus is on the sound dimension rather than the meaning dimension of the monolithic poem. According to the phonetic harmony rules of Turkish, the combination of two words ending with a vowel and starting with a vowel causes inconsistencies. According to Ömer Demircan, words starting with a vowel in Turkish

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), canersolak86@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6295-6513 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073953]

have an explosive [ʔ] consonant produced by closing the vocal tract of the vocal cords. We can think of this situation as a natural pause that occurs when the voice comes out of the mouth. For a poet who wants to write a monolithic poem, we can guess that reading delays due to the phonetic features of Turkish cannot be left to chance. The transitions from word to word in the poems in Tanpınar's book of Poems were examined in terms of continuity and interruptions in accordance with the syllable rule. The fact that such uses of the poet are in a symmetry has led us to think that the places where the voice of the poem will be cut off are deliberately chosen.

**Keywords:** Ahmet Hamdi Tanpınar, poem, sarmony, syllable

## Giriş

Şiirde ünlü ve ünsüz harflerin uyumlu ve düzenli bir şekilde kullanımı asonans ve aliterasyon sanatlarını doğurur. Bununla birlikte şiir içerisinde hece, hece kümeleri ve kelimelerin -serbestçe- tekrarı da bir armoni unsurudur. Hatta modern şiir dinlenilmek için olduğu kadar okunmak ve bakılmak için de yazılabildiğinden tekrar eden görsel bloklardan dahi bir armoni unsuru olarak bahsedebiliriz. Şiirde tekrar eden hem görsel hem de sessel bakımdan uyumlu yapıları simetrik ve asimetrik olanlar şeklinde sınıflandırabiliriz.

Şiirde ahenk için dilin yarattığı musiki denilebilir. Şiiri oluşturan kelimelerin okuyucuda anlamsal olduğu kadar sessel karşılıkları da bulunmaktadır. Güzelin peşinde koşan şair için ne söylediği kadar nasıl söylediği de önemli olduğundan şiirin temel yapı malzemesi olan kelimelerin gerek tek başlarına gerekse bir bütün dâhilinde meydana getirdikleri sesin uyumu / ahengi çok önemlidir. Tunca Kortantamer bu konuda, “Ses düzenlemeleri, anlam yapısıyla ilintileri oranında estetik çekiciliklerinin alanını genişletirler. Bu bakımdan iyi bir şiirde (...) kişiler, nesnelere, zaman ve mekân dünyasını biçimlendiren ses ve söz düzenlemelerinin bütünü, aynı zamanda şiirin genel havasını oluştururlar. Burada artık şiirin bütününe kavrayan bir sestense söz edilebilir.” demektedir (Kortantamer, 1993, s. 278-279). Bir şiiri meydana getiren unsurlar ses ve söz düzenlemeleri bakımından incelenmek istendiğinde öncelikle, şiire doğal olarak ahenk katan vezin, kafiye, redif ve diğer belagat kaideleri aranır. Ancak inceleme nesnemiz, şiirde müzikaliteyi inşa ederken bilinçli olarak bu unsurlardan uzak duran modern şiir olduğunda daha farklı bir yaklaşım geliştirmemiz gerekir. Serbest şiirin gelenekle kurduğu ikircikli ilişkinin kendisine kazandırdıklarını Ali Nihat Tarlan; “Serbest nazım, mevzua en uygun âhenk ve âhensizliğin birleştiği noktadır. Telleri ipten bir mûsikî aletiyle, terennüm etmeye benzer. O ip, telli saza, kendi bir ânın âhengini vermeye mecburdu. Serbest nazım, lirazmin muntazam tekniğini kırıp hem zaman, hem de mâhiyet itibarıyla ilerlemiş bir şekildir.” ifadeleriyle belirtir (Tarlan, 1981, s. 39). Tarlan'ın serbest şiir hakkında oldukça yerinde olan tespitlerinden yola çıktığımızda modern şiirde ahenk mevzusunu araştırırken şairin bilinçli olarak oluşturduğu ahenkle o ahengi yine kendi eliyle sekteye uğrattığı yerleri içerik-biçim uyumu çerçevesinde değerlendirmemiz gerektiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmada, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın son hâlini vermiş olduğu *Şiirler* adlı kitabında yer alan şiirler yekpare şiir kavramı ve sesleme (uzunluk ekleme) bakımından değerlendirilecektir.

Tanpınar'a göre şiir en başta bir şekil meselesidir. "Şekle inanıyorum, çünkü kurduğu zarûretler ve getirdiği zorluklarla o, bana, kendimi tahakkuk ettirmek imkânını veriyor. Onu ararken kendimi buluyorum. O beni ayıklıyor, temizliyor ve derinleştiriyor. O, benim hareket sahamdır, bu üç veya dört kıta içinde ben, muharebelerimi veriyor, zaferlerimi kazanıyor ve ricatlerimi idâre ediyorum. Ve her defasında çok esaslı bir şeyi, bir oyuna riâyet etmeyi öğreniyorum. Sözümü başkalarının sözünden ve

sükûtumu başkalarının sükûtundan ayıran odur." (Tanpınar, 2005, s. 26). Şiirlerinin büyük çoğunluğunu hece vezniyle yazmış olan Tanpınar için veznin bu sebeple ayrı bir önemi vardır. "Bir veznin etrafında başlayan o ilk mısra, onun içimizde kimildanı, o veznin, yani sesin birden size ait bir 'rytme' oluşu, onu benimseyerek emrine girmeniz. Kafiyelerin tuttuğu ışıktaki, onların uyandırdığı dikkatle adım adım yürüyüşünüz... Birden dilin içine düşersiniz. Her kelimeyi ayrı ayrı bulmak, ayırmak, bir biri ile kaynaştırmak lâzımdır. Yavaş yavaş kıtalar veya büyük ritm cümleleri başlar... Bu başlama, bu yürüyüş, bu bitişte şiirin sırrı teşekkül eder." (Tanpınar, 1996, s. 316). Tanpınar'ın belirttiği üzere vezin şaire -gelenek içinde kaldığı sürece- hazır bir ritim ve ses sunmaktadır. Modern şaire düşen geleneğin kendisine hazır sunduğu vezni ve onun şiire sağlamış olduğu müzikaliteyi kendisine ait kılmaktadır. Dolayısıyla öncelikle Tanpınar'ın hece vezni üzerindeki tasarruflarını araştırmalıyız.

Mehmet Kaplan, *Tanpınar'ın Şiir Dünyası* adlı kitabında "Bu şiirin (halk şiiri) vezin ve şeklini benimseyen aydın şairler, muhtevasını değiştirmekle beraber monoton yapısını fazla kıramamışlardır. Tanpınar'ın hece vezninde yaptığı en mühim değişikliklerden biri, çeşitli gramatikal oyunlarla onu bu monotonluktan kurtarmak olmuştur." demektedir (Kaplan, 2013, s. 172). Mehmet Kaplan'ın Tanpınar'ın *Şiirler* kitabında tespit ettiği gramatikal oyunlardan bazıları; tek başına bir ünite teşkil eden tablo-mısralar, tahlili mısralar, yekpare mısralar, iki mısralık gruplar, tek bir cümle teşkil eden dörtlüklerdir (Kaplan, 2013, s. 168-172). Bu oyunların temel amacı gerek tek mısradaki gerekse dize veya kıta hâlinde içerik ve şekil bakımından bütünleşmiş, yekpare yapılar meydana getirmektir. "Tanpınar'ın da özlediği, hece vezni içinde Valéry ve Mallarmé tarzında bir şiir cümlesi yaratmaktır." (Kaplan, 2013, s. 174). Yekparelikten kasıt, şiirin hem anlam hem de biçim açısından bir cümleye dönüşebilmesidir. Yekpareliğin anlam<sup>2</sup>, ses uyumu ve bütünlüğünden oluştuğunu kabul ettikten sonra şiirin tamamına hâkim olan ya da olduğu söylenen bir sestene ve o sesin unsurlarından bahsedebiliriz. Şiirin müzikal yönü; şairin sanatçı dehası ile yoğun şiir işçiliğinin bir ürünü olarak Türkçenin de imkânlarından faydalanılarak ortaya çıkarılır. Şiirde müzikaliteyi inşa etmesi için tasarlanan ses ve söz düzenlemeleri dilin kendi ses uyumu kurallarından beslenmekle birlikte okuyucu da şiirin ideal okunuşunu gerçekleştirmesi için çeşitli vasıtalar aracılığıyla yönlendirilir. Bunun için noktalama işaretlerinden faydalanılabileceği gibi Tanpınar'ın şiir anlayışına bağlı olarak kendi içinde hiç bölünmeyen bir şiir (okuma) için birbirinden ayrılabilen ve ayrılamayan kelime gruplarından, tamlamalardan ve tekrarlardan faydalanılır. Okuma hızının ve süresinin okuyucunun nefes süresiyle alakası olduğu söylenilebilir. Mısraların hem şekil yapısı hem de hece sayısına bağlı olarak uzunlukları, okuyucunun göz hareketleri ile nefes süresinin hesaba katılması sonucunda meydana getirilir. Serbest şiirde şair, dizeleri okumayı yönlendirecek şekilde kurabilirken, her mısradaki hece uzunluklarının eşitliğine dayanan hece veznini kullanan geleneğe bağlı şair, durak ve vurgulardan bu anlamda daha fazla istifade etmektedir. Peki, bu durumda geleneksel şekilleri kullanan modern şair için vezin ne anlama gelmektedir?

### Yekpare Şiir Duraksız Şiir midir?

Cem Dilçin, *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi* adlı eserinde durak için; "Takti'de sözcükler ortalarından bölünebildiği hâlde, hece ölçüsünde sözcükler bölünerek durak yapılamaz. Durak, ancak, kulakta uyumlu bir izlenim bırakan anlamlı söz öbekleri arasında olur." der (Dilçin, 1983, s. 40). Halk şiirinde hece vezninin duraklarının kelimeleri ve anlamlı kelime gruplarını divan şiirinde olduğu gibi

<sup>2</sup> "(...) ses düzenlemelerinin şiir sanatı açısından değeri, onların anlamla bağlarına göre yükselir. Şiirin anlamla bağları en zayıf olan ses düzenleme tekniklerinden birisi vezinlerdir." (Kortantamer, 1993, s. 326)., "...duraklar tümcenin bilgi yapısından bağımsız belirlenemez." (Demircan, 2015, s. 162) Tüm bu ifadelerin haklılığıyla birlikte bu çalışmada Tanpınar'ın şiirlerinde sesleme bakımından kelimeler arasındaki devamlılıklar ve kesintiler üzerine yoğunlaşılacağı için yekpareliğin anlam ayağı bilinçli olarak göz ardı edilecektir.

bölemeyeceği anlayışı hâkim olmakla birlikte “Zannımızca hiçbir halk şairi de şiirini duraklarken ‘kelime bölmemeye gayret edeyim’ gibi bir zahmet içine girmez.” şeklinde farklı görüşler de<sup>3</sup> mevcuttur (Başaran, 2013, s. 113). Bu yoruma göre divan şiirinde takti ne ise halk şiirinde durak da odur. “Duraklar, şairin / okuyucunun şiiri belirli bir ritme göre icra etmesine / okumasına yardımcı olur. Bu yardımlar sayesinde kârî, icrası esnasında nefes alma sıklığını ayarlar. Şairin / okuyucunun ilk baştan zihninin altına bu okuma ritmini yerleştirmesi demek, şairin / okuyucunun / icracının şiiri okurken zorlanmaması demektir. Şiirde farklı durak sistemlerinin bulunması demek, bu ritmin sekteye uğraması demek olacağından, şair şiirinin okuma ritmini değiştirmek istemeyecektir.” (Başaran, 2013, s. 113). Modern şiirde ise bu anlayıştan farklı olarak anlama göre ritimde değişiklikler yapılır ya da akıcılığın yarattığı yeknesaklıktan kurtulmak adına ritim<sup>4</sup> bilinçli olarak bozulur.

Demek ki hece ölçüsüyle yazılmış modern şiirlerde duraklar geleneksel kullanımına uymayacak şekilde olabileceği gibi hiç de kullanılmayabilir. Oktay Yivli, “Ahmet Muhip Dırana’sın Şiirinde Biçim Denemeleri” adlı makalesinde “Ahmet Muhip, geleneksel hece kalıplarını duraksız kullanarak ve gelenekte kullanılmayan hece kalıplarını yeğleyerek hece şiirine yenilikler getirmiştir.” Der (Yivli, 2011, 137-147). Tanpınar’ın yekpare şiir arzusunun yansımaları “Dönüş” şiirinde yer alan

“Birdenbire sanki çıplak (1)  
Bir oynuyla hâfızanın. (2)  
Bir kuş sesi çırpınarak (3)  
Düştü bağına hazanın.” (4)

mısralarında görmek mümkündür. Kıta rahatlıkla iki parça hâlinde duraksız okunmaktadır. Kıtayı ve okumayı ikiye bölen 2. mısranın sonundaki nokta işareti olmaktadır. İlk bakışta mısra uzunluklarının kısa olduğu bu şiirde okuma hızının yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Kıta rahatlıkla iki dizeye dönüşebilmektedir. Şiirin ilk kıtası kesilmeden yazıldığına

“Birdenbire sanki çıplak bir oynuyla hâfızanın. (1)  
Bir kuş sesi çırpınarak düştü bağına hazanın.” (2)

şekline dönüşecektir. Bu tekniğin şiire katkısı, okuma hızını arttırmasıdır. Şiirin asıl hâlinin mısra uzunluklarının daha kısa olduğu görülecektir. Ayrıca mısraların kırılması, anlamın ve okuyuşunda yarım kalmasını sağlamaktadır. Yarım kalan okuma ve anlam ise okuyucu tarafından çoğu zaman istemsiz bir şekilde alt mısraya geçilerek tamamlanmaktadır. Şiirin bu şekilde sürüp gitmesi hâlinde okuyucu içgüdüsel olarak sürekli bir alt mısraya geçmektedir. Burada ortak fiil kullanımı ve mısraların hece sayılarının kısa tutulması ayrıca önemlidir.

Bu durumu açıklarken Türkçenin ses özellikleri üzerine yapılan araştırmalardan faydalanabiliriz. “Türkçede Ses Sürelerine Etki Eden Etmenler ve Etkileri” adlı çalışmada hece sayısı ve sözcük sayısının ses süresi üzerindeki etkileri; “Hece sayısı: Söylenen sesle içinde bulunduğu sözcüğün hece sayısı arasındaki ilişkiye bakıldığında hece sayısı arttıkça söylenen sesin ortalama süresinin düştüğü görüldü. Sözcük sayısı: Okunan tümcedeki sözcük sayısı arttıkça, tümce içinde geçen seslerin süreleri düşmekte.” şeklinde açıklanmaktadır (Şaylı, 2003, s. 16). Kısa kelime ve kısa cümleleri aslında daha uzun sürede

<sup>3</sup> “Birçok halk edebiyatçısının kabul ettiği ‘duraklar gösterilirken kelime bütünlüğü bozulmaz’, ‘kelimeler hecelerinden bölünmezler’, ‘şiirler duraklanırken herhangi bir tamlamada, tamlayan ile tamlanan arasında durak konulmaz’ vs. gibi düşüncelerin sorgulanabileceğini / sorgulanması gerektiğini belirtmek istiyoruz.” (Başaran, 2013, s. 113).

<sup>4</sup> “Ses, hece, biçim, görüntü, renk gibi öğelerin art arda düzenli olarak dizilişi ritmi oluşturur. Şiirde ritmden söz edilirken, hecelerin belli bir düzen içinde ve belli sayıda vurgulu vurgusuz, uzun kısa olarak dizilişi kastedilir.” (Şimşek, 2006, 145-146). Şiirde ritim konusunda detaylı bilgi için bkz: (Can, 2015, s. 1-110).

söylediğimiz iddia edilmektedir. “Cümledeki kelime sayısı artarsa, seslerin toplam süresi artmaz. Cümlelerin payına düşen nefes eşittir. Cümledeki kelime sayısı artınca, tek tek her sese düşen nefes süresi azalır. Yani cümledeki kelime sayısı arttıkça sesin toplam süresini paylaşan seslere düşen süre de düşer.” (Şayli, 2003, s. 16). Kısa kelimeler ve kısa mısralardan oluşan şiirlerin okuma hızı demek ki daha yavaş olacaktır. Bu sebeple Tanpınar, “Dönüş” şiirinin tamamında keserek yazma tekniğinden faydalanmış, kısa dizelerden mürettep dört kıtalık bu şiiri uzun dizelerden oluşan dört dize şeklinde okuması için okuyucuyu yönlendirmiştir.

Şiirde durak terimini, okuma ya da söyleme esnasında durma / susma yeri olarak tanımladığımızda modern şiirde şairlerin yeni bir ses ortaya koyabilmek için geleneksel durak noktalarının (4+4, 5+3... gibi) yerlerini değiştirdiklerini görürüz. Mısraları bütün hâlinde okunacak şekilde tasarlayıp durakları mısra sonlarına koymalarının duraksız şiir yazdıkları izlenimini söyleyebiliriz. İsmail Habib Sevük “...hecede durguyu hissettirmek veznin ahengini meydana çıkarır.” tespitinde bulunmuştur. (Sevük, 1942, s. 203).

Ahmet Talât Onay, “Millî vezinle yazılmış mevzun bir parçayı durgulara ayırırken her parçanın sonuna gelen hece küçük hece olursa veznin âhengi bozulmaktadır. Bu bir kat'î kaide değildir.” der (Onay, 1996, s. 33). Bu durumda hece vezninde kesin bir kaide olmamakla birlikte ünlü ile biten kelimelerin ahengi bozdukları söylenilebilir. Türkçede vurgu çoğunlukla kelime sonlarında yer almaktadır, ayrıca “be-be-kan-ne-sin-de-nay-rı” tümcesinde olduğu gibi her seslem<sup>5</sup> bir ünsüzle başlayacak biçimde seslemelere bölünmektedir.” (Demircan, 1981, 41). Dolayısıyla ünlü harfle sonlanıp ünlü harfle başlayan iki kelime art arda geldiğinde bir ahenksizlik meydana gelmektedir. Ömer Demircan'a göre Türkçede ünlüyle başlayan kelimelerin önlerinde yazıda gösterilmeyen ses tellerinin ses yolunu kapatmasıyla çıkarılan patlamalı [?] ünsüzü bulunmaktadır. “Ses tellerinin bitişerek ses yolunu bir an için kapatıp sonra birden açmalarıyla çıkarılan [?] sesi, tıpkı p t k... gibi ‘ötümsüz, patlamalı’ bir ünsüzdür. Onlardan yalnızca çıkış yeri bakımından ayrılmaktadır.” (Demircan, 1981, 41). [?] ünsüzü ile ötümsüz patlamalı sesler arasındaki benzerliğin bizim için önemli yanı bu seslerin çıkarılmasında doğal bir durum olarak ortaya çıkan gecikmedir. Bunu sesin ağızdan çıkışı sırasında oluşan doğal bir duraksama olarak düşünebiliriz. Yekpare şiir yazma arzusunda olan bir şair için Türkçenin ses özelliklerinin meydana getirdiği okuyuş gecikmelerinin tesadüflere bırakılmayacağı ön varsayımında bulunabiliriz.

Bu ünsüzün varlığından ötürü ‘oğ-lu-na a-ra-ba al-di’ şeklinde hecelenen bu cümle yavaş okunduğunda ‘? oğ-lu-na-? a-ra-ba-? al-di’, hızlı okunduğunda ise ‘?oğ-lu-nağ-ra-bağl-di’ şeklinde seslendirilmektedir. Vezinlerdeki ulamayı da ara ünlülerin doğal olarak ünsüzle başlatılması olarak yorumlayabiliriz. Bu durum dilin ses özellikleriyle ilgilidir. İki ünlünün art arda gelmesi durumunda doğal olarak oluşan (sa’at, araba aldı) duraklardan, ses bölünmelerinden bahsedebiliriz (Demircan, 1981, s. 41, 46; Demircan, 2015, s. ?).

### Şiirler kitabında sesleme örnekleri

Bu bilgiler ışığında Tanpınar'ın *Sabah* (şema 1) şiirindeki durak noktaları, kelimelerin ünlü ve ünsüz harfle başlaması ve bitmesi durumlarına dikkat edilerek şematize edildiğinde,

<sup>5</sup> Ömer Demircan seslem'i hece, seslememeyi ise heceleme yerine kullanmıştır. (Demircan, 1981, s. 40).

|  |         |
|--|---------|
| <u>Serin rüzgârlara pencereni + aç!</u>    | _____ b |
| <u>Karşında fecirle değişen ağaç,</u>      | _____ x |
| <u>Bak, seyret ağaran rengini + ufkun</u>  | _____ b |
| <u>Mahmur gözlerinde süzülün uykun.</u>    | _____ x |
| <u>Bırak saçlarınıla + oynasın rüzgâr.</u> | _____ c |
| <u>Gümüş çıplaklığı bir başka bahar</u>    | _____ x |
| <u>Olan vücudunu + ondan gizleme.</u>      | _____ c |
| <u>Ne varsa hepsini boyun, saç, meme,</u>  | _____ x |
| <u>Esirden dudaklar okşasın sevsin</u>     | _____ x |
| <u>Mademki geceden daha güzelsin!</u>      | _____ x |

**Şema 1:** “Sabah” şiiri

şeklinde bir yapıyla karşılaşırız. Yekpare ve akıcı bir şiirden yana olan şairin ünlüyle biten bir kelimedenden sonra ünlüyle başlayan bir kelime kullanmaktan kaçındığını söyleyebiliriz (bu durumu tüm şiir kitabı için genelleyebiliriz). Şairin ender de olsa bu tarz kullanımlarının bir simetri içerisinde olması ise şiirin sesinin bölüneceği / duraklatılacağı yerlerin bilinçli olarak seçildiğini düşünmemizi sağlar.

“Yollar Çok Erken” (şema 2) ve “Bursa’da Zaman” (şema 3) şiirinin son bendinde ünlüyle biten bir kelimedenden sonra ünlüyle başlayan bir kelimenin geldiği ve gelmediği durumların simetrik bir şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz.

|   |         |
|---|---------|
| <u>Yollar çok erken akşamda silindi,</u>  | _____ x |
| <u>Kalmadı kaybolma + ümidim bile;</u>    | _____ c |
| <u>Başka bir şey örttü + ayak sesini</u>  | _____ c |
| <u>Ay rengi sessizliğin ötesinde.</u>     | _____ x |
| <u>Uzakta her şeyden ve yıldızlardan</u>  | _____ x |
| <u>İnkârı + öldün bütün bahçelerin,</u>   | _____ a |
| <u>Kırmak için bir dal bile bulamayan</u> | _____ x |
| <u>Soğuk rüzgârlarda kuruldu + evin.</u>  | _____ b |

**Şema 2:** “Yollar Çok Erken” şiiri

|  |         |
|--|---------|
| <u>İsterdim bu + eski yerde seninle</u>    | _____ a |
| <u>Baş başa + uyumak son uykumuzu,</u>     | _____ a |
| <u>Bu hayal içinde... Ve + ufkumuzu</u>    | _____ b |
| <u>Çepçevre kaplasın bu ziya, bu renk,</u> | _____ x |
| <u>Havayı dolduran uhrevi + ahenk.</u>     | _____ b |
| <u>Bir ilah uykusu + olur elbette</u>      | _____ c |
| <u>Ölüm bu tılsımlı + ebediyette,</u>      | _____ c |
| <u>Belki de rüyası büyük cetlerin,</u>     | _____ x |
| <u>Beyaz bahçesinde su seslerinin</u>      | _____ x |

**Şema 3:** “Bursa’da Zaman” şiiri

Farklı şiirlerde ses devamlılıklarının ve kesintilerinin benzer şekilde kullanıldığını görürüz. “Ey Kartal Bakışlı” ve “Hatırlama” (şema 4) şiirleri ile “Rıhtımda Uyuyan Gemi” ve “Mavi Maviydi Gökyüzü” (şema 5) şiirleri bu benzer kullanıma örneklerdir.

|  |   |         |
|--|---|---------|
| <u>Ömrün gecesinde sükûn, aydınlık</u>   | <u>Ey solgun mabude, kadehlerimiz</u>   | _____ x |
| <u>Boşanan bir seldi + avuçlarından,</u> | <u>Beyaz aydınlığa + uzanmaz artık,</u> | _____ c |
| <u>Bir masal meyvası gibi paylaştık</u>  | <u>Aynalar kırıldı mevsimlerle, biz</u> | _____ x |
| <u>Mehtabı kırılmış dal uçlarından.</u>  | <u>Sırrın gecesinde rüyaya daldık.</u>  | _____ x |

**Şema 4:** “Ey Kartal Bakışlı” ve “Hatırlama” şiirleri

|                                |                                 |         |
|--------------------------------|---------------------------------|---------|
| <u>Yırtılan yelkenler gibi</u> | <u>Beyaz, beyazdı bulutlar,</u> | _____ x |
| <u>Enginle baş başa kalsak</u> | <u>Gölgeler buğulu, derin;</u>  | _____ x |
| <u>Ve bir şafak serinliği</u>  | <u>Ah o hiç dinmeyen rüzgâr</u> | _____ x |
| <u>İçinde + uykuya dalsak.</u> | <u>Ve + uykusu çiçeklerin.</u>  | _____ a |

**Şema 5:** “Rıhtımda Uyuyan Gemi” ve “Mavi Maviydi Gökyüzü” şiirleri

“Raks” (şema 6), “Yollar Çok Erken” (şema 7) ve “Her Şey Yerli Yerinde” (şema 8) şiirlerinde kelime başlangıç ve sonlarında ünlü kullanımlarını şematize ettiğimizde birbirinin ters simetriği olan yapılarla karşılaşırız. Şiirler tam ortadan ikiye ayrılabilirler gibi bölünen parçalar birbirlerinin üstüne kapanacak şekilde simetrik olurlar. Kaya Bilgegil’e göre “Bir cümle veyâ mısra’ın sondaki kısmını başa almak, baştaki kısmını sona getirmek sûretiyle diğer bir cümle veyâ mısra’ teşkil etmek, akis sanatını meydana getirir.” (Bilgegil, 1980, s. 331). “Raks” (şema 6), şiiri sesleme bakımından iki ters simetrik parçaya bölünebilir. İlk bloğun sondan bir önceki mısra ile ikinci bloğundan baştan bir sonraki mısra özdeştir. “Yollar Çok Erken” (şema 7) şiirinde kıtanın birinci ve dördüncü mısraları birbiri üzerine kapanırken, “Her Şey Yerli Yerinde” (şema 8) şiirinde ikinci ve üçüncü mısraların özdeş olduklarını görürüz. Bu şiirlerde kullanılan benzer sesleme şekillerinin akis sanatının mısra boyutunda farklı bir kullanımı olduğu söylenilebilir.

|  |         |
|--|---------|
| <u>Ve gülümseyerek öyle derinden</u>       | _____ x |
| <u>Her lahza başka şey ve hep kendisi,</u> | _____ x |
| <u>Bir başka yıldızdan veya + alevden</u>  | _____ b |
| <u>Anın ve hareketin mucizesi,</u>         | _____ x |
| -----                                      |         |
| <u>Arkasında ritmin geniş rüzgârı</u>      | _____ x |
| <u>Bir gül kasırgası gibi + enginde,</u>   | _____ b |
| <u>Savruluyor yüzü, çılgın kolları</u>     | _____ x |
| <u>Yarattığı zaman bahçelerinde.</u>       | _____ x |

## Şema 6: "Raks" şiiri

|  |         |
|--|---------|
| <u>Yollar çok erken akşamda silindi,</u> | _____ x |
| <u>Kalmadı kaybolma + ümidim bile;</u>   | _____ c |
| <u>Başka bir şey örttü + ayak sesini</u> | _____ c |
| <u>Ay rengi sessizliğin ötesinde.</u>    | _____ x |

## Şema 7: "Yollar Çok Erken" şiiri

|  |         |
|--|---------|
| <u>Belki rüyalarıdır bu taze + açmış güller,</u> | _____ b |
| <u>Bu yumuşak aydınlık dalların tepesinde,</u>   | _____ x |
| <u>Bitmeyen aşk türküsü kumruların sesinde,</u>  | _____ x |
| <u>Rüyası ömrümüzün çünkü + eşyaya siner.</u>    | _____ b |

## Şema 8: "Her Şey Yerli Yerinde" şiiri

Şimdiye kadar yapmış olduğumuz alıntılardan görüldüğü üzere şair, şiirinde sözcükten sözcüğe geçişlerde, ünlü kullanımında ya da kullanılmamasında bilinçli ya da bilinçsiz olarak simetrik yapılar meydana getirmiştir. Bu düzenli devamlılıklar veyahut kesintiler ise yekpare ahengi var eden birçok unsurdan yalnızca biri olmuşlardır.

## Sonuç

İsmail Habib Sevük, hece vezni için "Aruzda hem «kemiye», hem «keyfiyet» mutabakati vardı. Hecede yalnız «kemiye»,e, yani hece adedine bakılır." der (Sevük, 1942, s. 202). Tanpınar ise hece vezniyle yazdığı şiirlerinde kelime seçiminde hem anlam hem de ses açısından uyuma büyük önem veren bir şairdir.

Tanpınar'ın en son hâllerini verdikten sonra yayımladığı otuz yedi şiirinin yer aldığı *Şiirler* kitabındaki şiirlerin hece ve mısra uzunlukları bakımından dökümünü yaptığımızda şöyle bir tabloyla karşılaşırız:

| Hece Uzunlukları |         | Mısra uzunlukları |        |
|------------------|---------|-------------------|--------|
| 11 heceli        | 19 şiir | 16 mısra          | 8 şiir |
| 8 heceli         | 11 şiir | 12 mısra          | 7 şiir |
| 14 heceli        | 5 şiir  | 14 mısra          | 4 şiir |
| 13 heceli        | 1 şiir  | 12 mısra          | 4 şiir |



|                               |              |                                |              |
|-------------------------------|--------------|--------------------------------|--------------|
| 9 heceli                      | 1 şiir       | 24 mısra                       | 3 şiir       |
|                               |              | 20 mısra                       | 2 şiir       |
|                               |              | 7 mısra                        | 2 şiir       |
|                               |              | 6 mısra                        | 2 şiir       |
|                               |              | 44 mısra                       | 1 şiir       |
|                               |              | 40 mısra                       | 1 şiir       |
|                               |              | 11 mısra                       | 1 şiir       |
|                               |              | 10 mısra                       | 1 şiir       |
|                               |              | 4 mısra                        | 1 şiir       |
| <b>Ortalama hece uzunluğu</b> | <b>10,51</b> | <b>Ortalama mısra uzunluğu</b> | <b>15,21</b> |

**Tablo 1:** Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Şiirler* kitabında yer alan şiirlerin hece ve mısra uzunlukları

Tanpınar'ın şiirlerinin kâğıt üzerinde dikey ve yatay düzlemlerde ne kadar yer kapladığını gösteren bu tablo aracılığı ile şairin ağırlıklı olarak 11 ve 8 heceli mısralar kurduğunu, ortalama olarak 3-4 kıtalık 12-16 mısra uzunluğunda şiirler yazdığını görürüz. Bu durum şairin şiirlerini yatay ve dikey düzlemde ne kadar yer kaplayacağını hesap ederek yazdığını gösterir. Eserleri yoğun bir işçiliğin ürünü olan Tanpınar'ın *Şiirler* kitabında oluşturmak istediği 'ortalama şiir'in dış hatlarını (kalıbını) bu şekilde ortaya koyabiliriz. Bundan çok daha zor olan ise Tanpınar'ın üslubunun ses ayağını ortaya çıkarmak için yapılacak çalışmada şairin önce ortalama sesini, sonra bu sesin her şiirde nasıl tekrardan farklı farklı yollarla inşa edildiğini araştırmaktır. Bu çalışmada Türkçenin ses özelliklerinin araştırıldığı dilbilim çalışmalarında, üzerinde durulan bir kavram olan seslemeylemeden faydalanılarak şairin ahenk oluştururken kullanmış olduğu enstrümanlardan şimdiye kadar çok üzerinde durulmamış olan biri üzerine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

### Kaynakça

- Başaran, U. (2013). Durak terimini yeniden tartışmak. *Bilim ve Kültür - Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*. (2), 108-114.
- Bilgegil, K. (1980). *Edebiyat bilgi ve teorileri*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Can, A. (2015). *Şiir /de/ ritim*. Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1981). Türkiye Türkçesinde sesleme. *Dilbilim*. 39-54.
- Demircan, Ö. (2002). *Türkçenin ses dizimi*. Der.
- Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk şiir bilgisi*. TDK.
- Kaplan, M. (2013). *Tanpınar'ın şiir dünyası*. Dergâh.
- Kortantamer, T. (1993). Türk şiirinde ses konusunda ve ses gelişmesinin devamlılığı üzerine genel bazı düşünceler I. *Eski Türk edebiyatı-makaleler*, Akçağ, 273-336.
- Onay, A. T. (1996). *Türk şiirlerinin vezni*. (Haz.) Cemal Kurnaz. Akçağ.
- Sevük, İ. H. (1942). *Edebiyat bilgileri*. Remzi Kitabevi.
- Şayli, Ö., Arslan, L. M., Özsoy, A. S. (2003). Türkçe'de ses sürelerine etki eden etmenler ve etkileri. *XVII. Dilbilim Kurultayı*, Anadolu Üniversitesi Eskişehir 22-23 Mayıs 2003. <https://silo.tips/download/no-title-16303>
- Şimşek T. (2006). Türk şiirinde ses ve ritm konusuna yeni bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. (29), 145-168.
- Tanpınar, A.H. (2005). *Edebiyat üzerine makaleler*. (Haz.) Zeynep Kerman. Dergâh.

Tanpınar, A. H. (1996). *Yaşadığım gibi*. (Haz.) Birol Emil. Dergâh.

Tarlan, A. N. (1981). *Edebiyat meseleleri*. Ötüken.

Yivli, O. (2011). Ahmet Muhip Dıranaş'ın şiirinde biçim denemeleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*. 18(2), 137-147.

**26- Ziya Paşa'nın Terci-i Bend'inde tasavvuf meseleleri****Funda ÇAPAN ÖZDEMİR<sup>1</sup>****APA:** Çapan Özdemir, F. (2022). Ziya Paşa'nın Terci-i Bend'inde tasavvuf meseleleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 441-448. DOI: 10.29000/rumelide.1073955.**Öz**

Ziya Paşa'nın Terci-i bend'i, hem kendi dünya görüşü hem de İslâm âleminin hayat anlayışını ifade etmesi bakımından dikkate değerdir. 1829 doğumlu Ziya Paşa, iyi bir eğitim alır ve Sadaret Mektubi Kalemî'nde çalışmaya başlar. Encümen-i Şuara mensupları, dönemin tanınmış şair ve edebiyatçıları ile tanışarak, klasik edebiyat kültürünü geliştirir. Mustafa Reşit Paşa'nın önyak olmasıyla sarayda kâtip olarak çalışır. Âli Paşa ile anlaşmazlıkları büyüyünce, İstanbul'dan uzaklaştırılır. V. Murat'ın tahta geçmesiyle de Maarif müsteşarlığına atanır; II. Abdülhamit'in padişah olmasıyla da Kanun-ı Esasi Encümeni'nde çalışır ve Adana'ya vali olur. İkbâl ve idbâr merhaleleri arasında geçen siyasî gelgitlerle dolu hayat tecrübeleri edinen Ziya Paşa, Terci-i bend'inde kendi "ben" duygusunun yanı sıra tasavvuf meselelerine dair bilgileri ve görüşleri konu edinir. Tanrı'nın mutlak egemenliği, insan ruhu, adalet fikri, zalim-mazlum tezatlığı, akıl, irade, ibret alma fikri gibi metafizik konularındaki hissiyatını ve fikirlerini işler. Terci-i bend'inde konu ettiği tasavvuf meseleleri, İslâm âleminin hayat anlayışını ve şark felsefesinin bazı zihniyet meselelerini, konu etmesi bakımından dikkate değerdir. Tasavvuf inancı, zaman içinde toplumun duygu ve düşünce sınırlarını geniş ölçüde etkileyerek, dinî-tasavvufî terimler yoluyla da dilimizi zenginleştirmiştir. Tasavvuf anlayışı ve terimleri, insanı sevgi ve umut merkezine koyan düşünce tarzı; Yaratana, insanı, dünyayı ve kâinatı tefekküre geniş bir imkân sağlar. Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim ve hadis-i şerifler, menkıbelerle tasavvufî anlayış, Türk edebiyatını da yoğurarak, bu edebiyata insanî ve fikrî bir yön vererek, kaynaklık etmiştir. Çalışmamızda, tasavvufî anlayışı ve bu anlayışın terminolojisini bilen Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde geçen tasavvuf bilgilerini ve terimlerini tematik bir inceleme konusu yaptık.

**Anahtar kelimeler:** Ziya Paşa, Terci-i bend, tasavvuf, şiir, terim, kâinat, zihniyet**Issues of sufism in Ziya Pasha's Terci-i Bend****Abstract**

Ziya Pasha's Terci-i bend is in terms of expressing both his worldview and the understanding of life of the Islamic world. Born in 1829, Ziya Pasha received a good education and started working at the Grand Vizier's Office. Members of the Council of the Union develop the culture of classical literature by meeting with the well-known poets and writers of the period. With the initiative of Mustafa Reşit Pasha, he works as a clerk in the palace. When his disagreements with Âli Pasha grow, he is removed from Istanbul. With the accession of Murat V, he was appointed as the Undersecretary of Education; after, II. Abdülhamit became the sultan, he worked in the Kanun-ı Esasi Committee and became the governor of Adana. Ziya Pasha, who had life experiences full of political ebbs and flows between the stages of ıqbal and idbâr, in his Terci-i bend, besides his own sense of "I", deals with knowledge and views on Sufi issues. He deals with his feelings and ideas on metaphysical subjects such as the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Yozgat, Türkiye), fundacapanozdemir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3950-4842 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073955]

absolute sovereignty of God, the human spirit, the idea of justice, the oppressor-oppressed contrast, reason, will, and the idea of taking a lesson. The issues of mysticism that he mentioned in Terci-i bend are noteworthy in that they talk about the understanding of life of the Islamic world and some mentality issues of oriental philosophy. The belief of Sufism has enriched our language through religious-mystical terms, by greatly influencing the emotional and thought boundaries of the society over time. The understanding and terms of Sufism, the way of thinking that puts people in the center of love and hope; It provides a wide opportunity to contemplate the Creator, man, the world and the universe. In this context, Qur'an and hadith-i sharifs, the legends, and the mystical understanding have been a source by kneading Turkish literature, giving this literature a human and intellectual direction. In our study, we made a thematic study of the mystic knowledge and terms in the Terci-i bend of Ziya Pasha, who knew the mystical understanding and the lexicon of this understanding well.

**Keywords:** Ziya Pasha, Terci-i bend, sufism, poem, term, universe, mentality

## Giriş

### Türk Edebiyatında Terci-i Bend'ler ve Ziya Paşa'nın Terci-i Bend'i

Türk edebiyatındaki terci-i bendlerde; tevhid, münâcât, na't, methiye, mersiye yanında kâinatın sonsuzluğu, bunun karşısında insanın aczi, hayatın zorlukları, felekten ve dünyadan şikâyet, varlık-yokluk-ölüm hakkında hikmetli düşüncelerle tasavvufî meseleler gibi soyut konuların işlendiği görülmektedir (Uzun, 2011: 487-489). Edebiyat tarihlerinde, şairlerin sanat kudretlerini ortaya koymak amacıyla kaleme aldıkları nazım şekilleri arasında terci-i bend'in ayrı bir yeri vardır. Tezkirelerdeki kayıtlardan anlaşıldığı üzere; terci-i bend yazmak ve buna nazîre söylemek, şairlerin sanattaki gücünü gösterme vesilesidir. Ziyâ Paşa'nın terci-i bend'indeki, "Sübhâne men tehayyere fi sun'ihî'l-ukûl / Sübhâne men bi-kudretihî yu'cizü'l-fühûl" (En mükemmel şekilde yarattıklarıyla akıl sahiplerini hayrette bırakan Allah'ın yüce şanını tesbih ederim; kudretiyle seçkin ilim adamlarını bile acze düşüren Allah'ın yüce şanını tesbih ederim) vâsita beyitleri çok beğenildiğinden Osmanlı kültüründe bir tür vecîze özelliği kazanmıştır (Uzun, 2011: 487-489).

1861'de Encümen-i Şuarâ toplantılarına katılan Ziyâ Paşa, burada ve devam ettiği kahvehane ve meyhânelerdeki arkadaşlarının etkisiyle, klasik tarzda gazeller, kasideler, şarkılar, nazîreler ve hicivler yazmaya başlar (Uçman, 2012: 475-479). Asıl şöhretini kazandığı ve eski şiire aşinalığını ortaya koyduğu meşhur "Tercî-i Bend"ini yine bu esnada, 1859 tarihinde kaleme alır (Tanpınar, 2020: 301). Avrupa'ya gitmeden önce kaleme aldığı "Tercî-i Bend"i bütün İslâm dünyasında asırlardır geçerli olan hayat felsefesini âdeta özetler; İslâm düşüncesindeki Cebriyye anlayışı doğrultusunda insanların ve bütün varlığın kader karşısındaki mutlak aczini ifade eder. Şark âleminde yüzyıllardır tartışılan belli başlı meselelerin konu edildiği bu manzumenin Türk edebiyatında Nâbî'den beri devam eden bir geleneğin son halkası olduğu öne sürülmüştür (Uçman, 2012: 475-479). Tanpınar, Ziya Paşa'nın Terci-i bend'ini kendisi için olduğu kadar devri için de mühim bir vesika olarak kabul eder ve onu dinden metafiziğe geçiş noktasında kalmış bir ürpermeye benzetir (Tanpınar, 2020: 321). Tanpınar, XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi'nde Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inin, kendi devrinde büyük akisler yaptığına ve Namık Kemal'in Tâlim-i Edebiyat'a Dair Risale'de bu manzumenin şöhret kazandığı seneyi, âdeta bir tarih başlangıcı olarak ifade etmesine işaret eder (Tanpınar, 2020: 321).

## Edebiyat incelemelerinde tasavvuf meselelerine genel bakış ve Terci-i Bend

Tasavvuf, insanın, Allah'ın birliğinin zevkini bütün benliğinde hissederek kendi iç âleminin derinliklerine ve dış âlemin sınırlarına ermek için takip ettiği düşünce ve amel sistemi; yaratılış, bu âlem ve ölümden sonrası üzerindeki düşünüş ve inanış yolu; İslâm'ı ve imanı kulluğun gerektirdiği şekilde ahlâkı, özü ve ruhu ile yaşama disiplini (Ayverdi, 2006: 3040). Tasavvuf inancı, zaman içinde toplumun duygu ve düşünce sınırlarını geniş ölçüde etkileyerek, dinî-tasavvufî terimler yoluyla da dilimizi zenginleştirmiştir. Tasavvuf anlayışı ve terimleri, insanı sevgi ve umut merkezine koyan düşünce tarzı; Yaratan'ı, insanı, dünyayı ve kâinatı tefekküre geniş bir imkân sağlar. Bu bağlamda Kur'ân-ı Kerîm ve hadis-i şerifler, peygamberlerin ve erenlerin hayatlarına dair menkıbelerle tasavvufî anlayış, Türk edebiyatını da yoğurarak, bu edebiyata insanî ve fikrî bir yön vererek, kaynaklık etmiştir. Tasavvufî anlayışı ve bu anlayışın terminolojisini bilen Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde geçen tasavvufî bilgiler ve terimler incelendiğinde; geleneksel anlayışla işlenen konuların yanı sıra yeni bir duyuş tarzıyla ele alınan meseleler mevcuttur.

Edebiyat alanındaki incelemeler, edebiyat araştırmacılarına kültür mirası, içinde yetiştiği cemiyetin özellikleri, zihniyet ve zihniyet değişimleri, yaşadığı zamanın siyasî ve sosyal şartları bağlamında da yol gösterici kaynaklardır ki metnin tematik araştırmalarına, metnin disiplinler arası okumalarına ve yorumlamalarına geniş imkânlar sağlar. Analiz terimi, Aristoteles'te dil ifadelerinin temelindeki mantık formlarının ortaya çıkarılması, anlamına gelir (Aytaç, 2016: 96-97). Günümüzde bu terim, anlam genişlemesi kazanarak bilimsel, nesnelleştirici inceleme, çözümleme anlamında kullanılır. Edebiyat bilimindeki karşılığı ise, açıklama ve yorumlamadır ki, okurun o eserden ne anlam çıkardığını gösterir (Aytaç, 2016: 96-97). Bu bakımdan, Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inin, öznel bir dünya görüşünü yansıtması; fakat aynı zamanda kendi yaşadığı zamanı da yine kendi ahlâk anlayışı bağlamında aydınlatması dikkate değerdir. Ziya Paşa'nın Terci-i bend'i, tasavvuf alanındaki meseleler ve terimlerle; tefekkür derinliği olan çözümlenmelere ve yorumlamalara geniş imkân sağlar. Ziya Paşa, İslâm inancı ve tasavvuf anlayışını, geleneği bilen bir şairdir. Çalışmamızda incelediğimiz Ziya Paşa'nın Terci-i bend'i başta olmak üzere şiirinin kaynaklarını "daha ziyade, huzursuz ve adalet peşinde koşan mizacı ile eski İslâm felsefe ve tasavvufunda" tespit eden Tanpınar'ın ifadesi, dikkate değerdir (Tanpınar, 2020: 320). Bu bakımdan, Ziya Paşa'nın Terci-i bend'i, İslâm inancı ve tasavvuf anlayışının yanı sıra kendi ben'ini ve döneminin bazı zihniyet meselelerini anlattığı bir manzume oluşu dolayısıyla da edebiyat tarihimizde özel bir değere sahiptir. Çalışmamızda, tasavvufî anlayışı ve bu anlayışın terminolojisini bilen Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde geçen tasavvuf bilgilerini ve terimlerini, tematik bir inceleme konusu yaptık.

### Tasavvuf Terimi Olarak Vahdet-i Vücûd

Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde şair, kâinatı acayip bir dersane olarak yorumlar. Kâinatta gördüğü her renk, şair için ilâhî kitaptan bir izdir. Dünyayı, felâket verici bir değirmen olarak düşünen şair, insanı bu dünya denilen değirmenin içine atılmış bir tanecik olarak ifade eder:

Bu kârgâhı sun' acep dershanedir,  
Her nakış bir kitabı ledünden nişanedir.  
Gerdûn bir asiyabı felâketmedardır,  
Gûya içinde âdemi âvâre dânedir. (Ziya Paşa, 1939: 3).

Dîvân şiir geleneğini ve tasavvuf terminolojisini bilen Ziya Paşa, burada kâinatın hususiyetlerine bir ayna tutar; kâinatta gördüğü çeşit çeşit renkler, şaire Tanrı'yı hatırlatır. Burada şair, kâinatı ve Yaratan'ı

birlikte tefekkür eder ki; bu fikir “vahdet-i vücûd” terimi ile açıklanır. “Vahdet-i vücûd”, varlığın birliği ve varlıkta birlik anlamında bir tasavvuf terimidir. Tanrı, âlem ve insan ilişkilerini açıklayan düşünce sistemidir (Demirli, 2012: 431). Burada Ziya Paşa, vahdet-i vücütçular ile ortak tefekkürünü zikreder. Şöyle ki: Vahdet-i vücütçularca mutlak varlık olan Tanrı'nın zatî bir iktizası söz konusudur. Su nasıl boğar, ateş nasıl yakarsa ve bu maddelerden bu vasıfları ayırmak nasıl mümkün değilse, Mutlak Varlık'ın zatî iktizası olan zuhur etmek vasfını da ondan ayırmaya imkân yoktur; zatî her şeyden münezzehtir; fakat her şey, onun zatındandır ve zatı, daima sıfatlarıyla zuhur eder (Gölpınarlı, 2020: 67). Ziya Paşa da dünyayı, kâinatı, yaratılmışları, Yaratan ile birlikte düşünür; O'ndan ayırmaz. Kâinatta gördüğü her iz, her zerre; şaire Tanrı'yı, varlığın birliğini ve varlıkta birliğini idrak ettirir.

### Mutasavvıflara göre kâinatın nizamı

“Mânendi div beççelerin iltikam eder; / Köhne ribatı dehr acep âşiyanedir!” (Ziya Paşa, 1939: 3) beytinde ifade ettiği üzere Ziya Paşa'ya göre, eski dünya konağı, öyle tuhaf bir yuvadır ki dev gibi kendi yavrularını yutar. Burada Ziya Paşa, dünyanın daha genel anlamda düşüncecek olursak; kâinatın daimi nizamını, sufilerin inanışlarına göre açıklar. Bu inanışa göre, kâinatın daimi bir nizamı mevcuttur. Nehir akıp gider; akan su geriye dönmez; gelen su daima yenidir; ama onlara bir ad verilmiştir ve bu adla anılırlar. Hz. Mevlana, bu daimî yaratılışı, bu daimî oluşu anlatırken “Cihan, başka bir cihan doğurur; bu mahşer, başka bir mahşer meydana çıkarır. Kıyamete dek bu kıyameti anlatsam gene bitmez (Gölpınarlı, 2020: 69-70).” der. Burada, Hz. Mevlana, bütün âlemi, yiyen ve yenen olarak vasıflandırır. Toprağın suyu içtiğini, otlar bitirdiğini, hayvanların otları yediğini, hayvanın insana gıda olduğunu, insanı, gene toprağın yediğini, bu âlemin, sürekli değişip durduğunu ifade eder (Gölpınarlı, 2020: 70). Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde dünyanın eskiden beri, dev gibi kendi yavrularını yutan bir yuva olarak ifade edişini, kâinatın daimi kendini yenilemesi olarak özetleyebileceğimiz, Hz. Mevlana gibi sufilerin inanışlarına göre, süreklilik fikriyle izah edebiliriz.

### Tevhit anlayışı

Ziya Paşa, “Tahkik olunsa nakşî temasîli kâinat / Ya hâbü ya hayalü yahut bir fesanedir” (Ziya Paşa, 1939: 3) beytinde; kâinatta görünenlerin aslı araştırılırsa, tüm bu görünenlerin ya uyku, ya hayal, yahut bir efsane olduğunu ifade eder. Burada Ziya Paşa, Türk-İslâm mutasavvıflarının eserlerinde sıklıkla gündeme getirdikleri tevhit fikrine dikkati çeker. Tevhit, bir olmaktır, Allah'ın birliğine inanıştır, bir ve tek olduğunu kabul edip, söyleyiştir. Tevhit zikri, Lâ ilâhe illallah sözünü söyleyiştir. Mutavavıflara göre, tevhit, yaratılmışların bir gölge ve hayal olduğunu bilerek, Yaratanı görmektir (Ayverdi, 2006: 3152). Müslümanlar, ehl-i tevhittir. Sûfilere göre tevhit, Allah'tan başka bir var bilmemek, tanımamak ve bütün varlıkları, onun varlığında yok bilip onun varlığıyla var olmaktır. Tevhidin üç merhalesinden biri olan tevhîd-i zât ise, her şeyin izafî bir varlıkla var olduğunu, gerçek varlığın, ancak Tanrı varlığı olduğunu ve bütün var olanların onun varlığından zuhur ettiğini bilmek, görmek ve bu bilgiyi, bu görüşü, oluşla gerçekleştirmek, demektir (Gölpınarlı, 2020: 50). Ziya Paşa'nın beytinde ifade ettiği kâinattaki görünen suretlerin, hakikatte uyku, hayal ve efsaneden ibaret olarak düşünülmesi, sûfilere yaratılmışları izafî görüşü ile açıklanabilir; çünkü sonraki beyitlerde şair, anlattıklarını tevhit fikriyle, Yaratan'ı hatırlatarak, sıklıkla bir sonuç hükmüne bağlar:

Bir failin meâsiridir cümle hâdisat,

Ne iktızayı çerhü ne hükmi zamanedir.

*Süphane men tahayyere fi sun'ihil'ukul,*

*Süphane men bikudretihi yâcizülfuhul* (Ziya Paşa, 1939: 3).

Burada Ziya Paşa'nın, tüm hadiselerin bir mukadderatın ya da bir zamane hükmünden ziyade; esasında hepsinin bir yapıcının güzel eserleri olduğu hükmüne varması, mühimdir. Nihayetinde ise, sanatı karşısında akılları hayrete düşüren büyük sanatkârı, kudretiyle ilim adamlarını âciz bırakan Yüce Tanrı'yı yüceltir. Terci-i bend'inde Ziya Paşa, dünya işlerinin sonuca varması, bazı işlerin insan aklı ile kavranmasının mümkün olamayacağı, insanın rızık kazanma mücadelesi gibi bazı dünyevî meseleleri söz konusu etse de tasavvuf bilgisi ile hadiseleri açıklamaya çalışır. Bu bağlamda, Ziya Paşa tasavvufi meseleleri gündeme getirir de bir mutasavvıf değildir; fakat insanı, dünyevi ve uhrevi olmak üzere iki yönüyle kavrar. Tasavvufi gelenekten gelen, çözümlenmesi ve yorumlanması için, tasavvufi terim bilgisine ihtiyaç olan bazı tasavvuf ve zihniyet meselelerini ele alırken; aynı zamanda dünyevî işleri göz ardı etmez. Müslüman inancının bir gereği olarak, meseleleri dünyevî ve uhrevî yönden ele aldığı Terci-i bend'inde iman aşkının ve bilhassa tevhit fikrinin bir tezahürü söz konusudur.

### Zahir ve Bâtın Bilgisi

“Kesbi yakîne âdem için yoktur ihtimâl, / Her itikat akla göre gaibanedir” (Ziya Paşa, 1939: 3) beyti ve “Tahkik olunsa nakşî temasîli kâinat / Ya hâbü ya hayalü yahut bir fesanedir.” (Ziya Paşa, 1939: 3) beyitlerinden anlaşıldığı üzere; Ziya Paşa, kâinattaki varlıkları görünen-görünemeyen, akıl ile kavranan-kavranamayan olmak üzere iki yönüyle değerlendirir. Ziya Paşa'nın bu çıkarımı, tasavvuf bilgisinden kaynaklanır; çünkü sûfilere göre bilgi, “zahir bilgisi” ve “bâtın bilgisi” olmak üzere ikidir. “Görmediler mi ki gerçekten de Allah, râm etti size ne varsa göklerde ve ne varsa yeryüzünde ve görünen ve gizli olan nimetlerini size yaydı” meâlindeki âyette, görünen nimetleri zahir bilgisi, görünmeyenleri bâtın bilgisi olarak tevîl ederler (Gölpınarlı, 2020: 18). Aynı zamanda sûfî anlayışında bâtın bilgisiyse; gönüle ait ihlas, temizlik gibi vasıflar; zahir bilgisiyse de şeriat emirleri, ibadetler ve muamelat, kastedilir (Gölpınarlı, 2020: 18).

### Tasavvuf Ehline Göre Her Şeyi Canlı Kabul Ediş

Terci-i bend'inde geçen “Her bir vücut masdar olur bin vücut için, / Her bir cihân hezâr cihandan verir nişân. / Her zerrede tarika-i mahsusa üzre feyz, / Her cisimde tabiatı mahsusa üzre can, (Ziya Paşa, 1939: 7)” ifadelerinden anlaşıldığı üzere Ziya Paşa, kâinatta yaratılmış her zerrede hususî feyz, her “cisimde” hususî tabiat üzere bir “can” olduğuna dikkati çeker. Ziya Paşa'nın bu tespitleri, tasavvuf meseleleriyle yakından ilgilidir; çünkü sûfilere göre her şeyin canı vardır; cansız sandığımız şeylerde can, uzun zaman varlıklarını korumalarıdır. Abdülbâki Gölpınarlı'nın ifadesiyle; sufiler, her şeyin canlı olduğuna inandıkları için her şeye karşı merhametle, esirgemeyle muamele ederler; namaza duracakları vakit, secde yerini öperler, namaz bitince yine secde yerini öpüp kalkarlar; tüm bunlar, tarikat edepleridir ve her şeyi canlı kabul ettiklerindedir (Gölpınarlı, 2020: 81-82). Ziya Paşa, Terci-i bend'inde, her cisimde bir can olduğunu idrak eder ve bu tasavvuf bilgisinden bahseder; fakat şiirlerine yansıttığı yaşayış tarzı, derin bir tefekkür ve samimiyetle benimseyiş bağlamında, bu bilginin ötesine geçmez. Bu hususta, Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde tasavvufi meselelerinin işlendiğini ifade edebiliriz; fakat şairin tamamıyla bir mutasavvıf olduğunu söyleyemeyiz.

### Tasavvuf-Felsefe ilişkisi

Ziya Paşa'nın,

Kesbi yakîne âdem için yoktur ihtimâl, /

Her itikat akla göre gaibanedir (Ziya Paşa, 1939: 3)

beytinde ifade ettiği üzere; her şeyin esasının insan tarafından kavranması için bir imkân yoktur; her inanış, akla göre gaibanedir. Burada Ziya Paşa, dikkate değer bir tasavvuf bilgisini paylaşır. Bu bilgiyi anlamak için beyitte geçen anahtar kelime, “akıl”dır. Felsefe, akıl yoluyla gerçeğe ulaşmak için yürür; fakat tasavvuf, aklın gerçeğe ulaşamayacağına, gerçeğe ulaşmanın ancak aşk ve cezbeyle mümkün olacağına inanır. Felsefe, bilgiyle yürür; tasavvuf ise, bilgiyi ancak bir vasita olarak kabul eder. Felsefenin dinle ilgisi yoktur; suffilerse asıl dini, dinin iç yüzünü kendilerinin bildiklerine inanırlar. Suffiler, felsefeyi ve filozofları knarlar; tasavvufun bâtın ilmi olduğunu kabul ederler (Gölpınarlı, 2020: 89). Bu bilgi bağlamında Terci-i bend'in genelini düşünecek olursak, kâinattaki bilinenler-bilinmezlikler, görünenler-görünmeyenler; genel anlamda hakikatler karşısında şairin huzursuzluk ve acziyyet hissini tespit ederiz. Kâinattaki her şey; şaire bu huzursuzluk ve acziyyet hissini hatırlatır.

### **Kâinatın nizamı, büyüklüğü, hâdiseler karşısında hayret, huzursuzluk ve ibret alma hissi**

Ziya Paşa, Terci-i bend'inde, sonsuz yıldızlarla dolu gökyüzünü, dünya ve semanın görünüşünü, parlayan güneşi ve ayı, bir kâinat nizamı olarak ifade eder (Ziya Paşa, 1939: 8-9). Ziya Paşa'nın her yıldızın tabiatının da başka yıldızlar için gizli olduğunu vurgulaması dikkate değerdir. Bu misalleri vererek, kâinattaki varlıkların görünen ve gizli olmak üzere iki yönüne sıklıkla dikkati çeker. Burada tasavvuf bilgisi bakımından donanımlı ve geleneği bilen bir şair olarak karşımıza çıkar. Tasavvuf bilgisini yüzeysel olarak aktarmakla kalmaz; kâinatın büyüklüğü ve tabii kanunların intizamı karşısında kendi ben'indeki yalnızlık, huzursuzluk ve hayret duygusunu ifade eder. Kendi ben'indeki ibret ve hayret duygusunu ifade ettiği mısralarda; Ziya Paşa'nın sanatkâr yaratılışını ve kendi ben'ini ifade eden bir his felsefesini tespit etmek mümkündür.

Ziya Paşa, kâinatta gördüğü zıtlıklara ve bilhassa tabiatta güçlünün zayıfı yenmesine, adalet fikri gibi hususlara dikkati çeker. Ziya Paşa, inliyen ahuların, arslanın dişine lokma olması, can avlayan bir kurdun koyunu parçalayıp yemesi, sineğin örümceklere gıda olması, şahinin güvercini avlaması, kaplumbağanın tavşancıl kuşunun pençesine düşmesi, yılanın zayıf kurbağayı kendine gıda yapması, çaylağın piliçleri parçalaması gibi misalleri işaret ederek; kuvvetlinin zayıfı telef ettiği; yerde, havada ve denizde devam eden bir savaşın mevcudiyetini hatırlatır (Ziya Paşa, 1939: 12). Ahmak birinin zevk ve safa döşeginde yatmasına karşılık, akıllı bir insanın zillet ve hakaret görmesi; bir arabozucunun sohbet meclisinde makbul görülmesine karşılık, iyi nasihat veren bir adamın sözlerinin kimsenin hoşuna gitmemesi, bir zavallının geçimini temin edememesine karşılık; bir zalimin her işinin yolunda olması gibi misaller verir (Ziya Paşa, 1939: 17-18). Ziya Paşa'nın verdiği bu misallerden anlaşıldığı üzere şair, dünya meselelerine beşerî bir bakış açısıyla; zayıf ile güçlünün mücadelesinin trajik oluşu sebebiyle, kendi ben'inde duyduğu huzursuzluk, ızdırap ve isyan hissini ifade eder (Ziya Paşa, 1939: 17-18). Terci-i bend'inde işlediği huzursuzluk, ızdırap ve isyan hissi, Ziya Paşa'nın insanî ve yeni olan bir duyuş tarzını ifade ettiği için dikkate değerdir: “Ya Rap, nedir bu dehrde her merdi zufunun / Olmuş belâyı akl ile ârâmdan masun... Bilmem ki muktazayı nizamı cihan mıdır / Daim cihanda cahil olur mes'adetnümün? (Ziya Paşa, 1939: 21)” gibi sorular, şairin huzursuzluğunun ve eseflenmesinin bir ifadesidir.

Ziya Paşa, ruhunun gelgitlerinin yanı sıra çeşitli ve birbirine zıt olan zalim-mazlum tezatlığı, güçlünün zayıfı ezmesi gibi hayata dair misaller verir; fakat bu misallerin sonunda kesrette vahdete, yani çoklukta birliğe ulaşır. Bu gibi misalleri verdiği Terci-i bend'in her bir bend'inin sonunda, sanatı karşısında akılları hayrete düşüren büyük sanatkâr ulular. Ziya Paşa'nın kudretiyle âlimleri âciz bırakan ulu Allah'ı kutsaması; esasında şairin çoklukta birliğe ulaşmasını ifade eder. Bahsi geçen zıt misalleri Terci-i bend'inde işleyen Ziya Paşa, suffilerin vahdet-i vücuda inanışlarını ifade eden bir bilgiyi hatırlatır. Suffilerin vahdet-i vücuda inananları, bu mertebede neşelerine, yaratılışlarına, yetişmelerine,



istidatlarına, bilgilerine ve anlayışlarına göre değişik hâller alırlar. Bu inanışa göre; zorluklar bir imtihan vesilesidir ve sabredenlere mükâfât vardır. Sufiler hayır-şerri, iyiliği ve kötülüğü itibarı ve nisbî kabul ederler (Gölpınarlı, 2020: 59). Esas olarak yapılan iş vardır ve o iş, mazharına, yani yapana göre yerli yerindedir, doğrudur. Misal verilecek olursa, kılıç, demirden yapılır; masa, ağaçtan yapılır. Hırsız, hırsızlık yapar. Zahit, namaz kılar. Sufilerin inanışına göre, hiçbir varlık, istidadından dışarı bir iş işleyemez; istidatsa mazhariyettir; mazharına göre her iş doğrudur ve hayır, şer, iyi, kötü, izafidir ve nispetten doğar; birine hayır olan, ötekine göre şer olabilir. Soğuk olmasa; sıcak, bilinmez; yani hayır şerle, iyi kötüyle anlaşılır (Gölpınarlı, 2020: 59). Ehl-i sünnete göre ise; kulda cüz'î bir irade ve ihtiyâr vardır. Kul, cüz'î iradesiyle iyiliği, kötülüğü yapmak ister, Allah da onu halk eder. Kul, kendi başına bırakılmış değildir; Allah peygamberler yollamış, kitap indirmiş, iyiyi kötüyü anlatmıştır. Artık kul, iyiliği kötülüğü kendi iradesiyle yapar; karşılığında da Allah ona, adaletiyle muamele eder, mükâfat veya ceza verir (Gölpınarlı, 2020: 60-61). Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde bahsettiği tezatlıklar, kâinat nizamının bir gereği fakat şairin kendi ben'ine büyük ölçüde tesir eden bir huzursuzluğun, ızdırap ve isyan hissini tezahürü olarak konu edilmiştir. Ziya Paşa, geleneği ve tasavvuf terminolojisini bilen bir Osmanlı münevveridir; fakat tamamıyla bir mutasavvıf değildir. Tasavvuf alanında bilgi, soru-cevap merhalelerini ifade eden Ziya Paşa, Terci-i bend'indeki hayat manzaralarına ışık tutarak, yer yer huzursuzluk, isyan ve ızdırap hissiyle kavranan acziyyet hissini yanı sıra hadiselerden ibret alma fikrine ve hissine de işaret eder:

Ârif odur ki muterifi acz olup Ziya,  
Bu hâdisatı cariyeden itibar eder.  
Milkinde hak tasarruf eder keyfemâyeşâ,  
İsterse kevni yok eder, isterse var eder (Ziya Paşa, 1939: 33)

## Sonuç

Tasavvufî anlayışı ve bu anlayışın terminolojisini bilen Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde geçen tasavvufî bilgiler ve terimler incelendiğinde; bu Osmanlı münevverinin geleneksel anlayışla işlenen konuların yanı sıra yeni bir duyuş tarzıyla ele alınan meseleler mevcuttur. Ziya Paşa da dünyayı, kâinatı, yaratılmışları, Yaratan ile birlikte düşünür; O'ndan ayırmaz. Kâinatta gördüğü her iz, her zerre; şaire Tanrı'yı, varlığın birliğini ve varlıkta birliği idrak ettirir. Her bend'in sonunda; tüm hadiselerin ve yaratılmışların, Yaratan'ın güzel eserleri olduğu hükmüne varması, mühimdir. Ziya Paşa, dünya işlerinin sonuca varmasından, bazı işlerin insan aklı ile kavranmasının mümkün olamayacağından, insanın rızık kazanma mücadelesi gibi bazı dünyevî meseleleri söz konusu etse de tasavvuf bilgisi ile hadiseleri açıklamaya çalışır; fakat, Ziya Paşa tasavvufî meseleleri gündeme getirirse de bir mutasavvıf değildir; fakat insanı, dünyevî ve uhrevî olmak üzere iki yönüyle kavrar. Tasavvuf ve zihniyet meselelerini ele alırken; kesinlikle dünyevî işleri göz ardı etmez. Müslüman inanışının bir gereği olarak, meseleleri dünyevî ve uhrevî yönden ele aldığı Terci-i bend'inde iman aşkının ve bilhassa tevhit fikrinin bir tezahürü söz konusudur. Ziya Paşa, Terci-i bend'inde, tasavvuf terimleri mevcuttur; fakat tasavvufî tefekkürü tamamıyla benimseyiş bağlamında bir derinlik söz konusu değildir. Tasavvuf bilgisinin yanı sıra; manzumesine, kâinatın büyüklüğü ve tabî kanunların intizamı karşısında kendi ben'indeki huzursuzluk, ızdırap, acziyyet, isyan, hayret ve ibret alma gibi hisleri işler. Tasavvuf alanında bilgi, soru-cevap merhalelerini ifade eden Ziya Paşa'nın yeni bir duyuş tarzı söz konusudur. Eski gelenek anlayışının tamamıyla benimsediği teslimiyetçilik anlayışı; Ziya Paşa'da yerini soru-cevaplarla, huzursuzluk, ızdırap, isyan, hayret ve ibret alma hisleriyle tezahür eden bir tefekküre bırakır. Tanpınar da Ziya Paşa'daki bu tefekkürü, "imani ve ikrarı ile, bu iman namına daima inkâra çalıştığı akıl arasındaki mücadele" olarak yorumlar (Tanpınar, 2020: 311). Devrinde geniş şöhret ve akisler

uyandıran Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inin asıl özelliği; İslamî inanış ve tasavvuf anlayışını benimseyen ve modern bilgileri de takip eden bir şairin, kâinat, kâinatın nizamı ve hadiseler karşısında kendi ben'inde duyduğu ve gayet insanî olan hayranlık, huzursuzluk, hayret, ibret alma, acziyyet, merak, isyan, ızdırap gibi ruhun gelgitlerini oluşturan hislerle yani yeni bir duyuş tarzıyla sunulmasıdır. Bu bakımdan Ziya Paşa'nın Terci-i bend'inde geçen tasavvuf meseleleri ve terimleri, şairin his ve tefekkür dünyasını çözümlenmek ve yorumlamak bakımından anahtar mahiyetindedir.

### Kaynakça

- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, (Cilt 3, s. 3040, s. 3152). İstanbul: Kubbealtı.
- Aytaç. G. (2005). *Edebiyat ve Kültür*, Ankara: Hece.
- Aytaç. G. (2016). *Genel Edebiyat Bilimi*, Ankara: Doğu Batı.
- Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Çiğdem, Ahmet. (1993). *Aydınlanma Felsefesi*, İstanbul: Ağaç.
- Demirli, E. (2012). *Vahdet-i Vücûd Maddesi*, TDV İslâm Ansiklopedisi, (Cilt 42, s. 431-435).
- Eagleton, T. (2011). *Edebiyat Kuramı Giriş*, Çev.: Tuncay Birkan, İstanbul: Ayrıntı.
- Gölpınarlı, A. (2020), *Tasavvuf Meseleleri, Sorular ve Cevaplarla*, İstanbul: Kapı.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tanpınar, A. (2020). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Dergâh.
- Tanpınar, A. (2005). *Edebiyat Üzerine Makaleler*, İstanbul: Dergâh.
- Uçman, A. (2013). *Ziya Paşa Maddesi*, TDV İslâm Ansiklopedisi, (Cilt 44, s. 475-479).
- Uzun, M. İ. (2011). *Terci-i Bend Maddesi*, TDV İslâm Ansiklopedisi, (Cilt 40, s. 487-489).
- Ülgener, S. F. (2006). *Zihniyet, Aydınlar ve İzm'ler*, Ankara: Derin.
- Ziya Paşa. (1939). *Terci-i Bend ve Terkib-i Bend*, Haz.: Mitat Sadullah Sander, İstanbul: Tefeyyüz

## 27- Sınıf çatışması bağlamında August Strindberg'in *Matmazel Julie* ve Vasıf Öngören'in *Zengin Mutfağı* oyunlarının değerlendirilmesi

Selda UYGUR GÜRBÜZ<sup>1</sup>

**APA:** Uygur Gürbüz, S. (2022). Sınıf çatışması bağlamında August Strindberg'in *Matmazel Julie* ve Vasıf Öngören'in *Zengin Mutfağı* oyunlarının değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 449-464. DOI: 10.29000/rumelide.1073959.

### Öz

XIX. yüzyılda belirgin şekilde etkisini gösteren sanayi devrimi, özellikle Avrupa'da toplum yapısında gerçekleşen değişiklikler kölelik, kast ve mülk sahipleri tabakalarından farklı olarak sınıf kavramının ortaya çıkmasına neden olur. Toplumun sınıflara ayrılması beraberinde sınıf çatışmasını da getirir. En genel anlamıyla burjuva ve proleterya sınıfları arasında gerçekleşen çatışma beraberinde maddi çelişkileri de getirir. Bununla birlikte üst sınıfı temsil eden mülk sahipleri, soylular ve onların hizmetinde çalışanlar ya da işçiler arasında bir dizi patlamalar ve bunalımlar baş gösterir. Bu çatışmanın toplum ve bireylerdeki etkisi edebi metinlere de yansır. Kitleleri en çok etkileyen sanat dallarından biri olan tiyatro, toplumsal değişimlere koşutluk göstererek özellikle XIX. yüzyılda romantizm ve realizm akımlarının da etkileriyle taklide dayalı klasik kalıplarından sıyrılarak özgürleşir. Natüralizmin etkisiyle bireyin iç çatışmalarının ve kendisiyle savaşımının sahneye taşındığı görülür. Bu dönüşüm ve sınıflar arası farklılık, XX. yüzyılda I. Dünya Savaşı'ndan sonra etkisini göstermeye başlayan Brecht'in ismiyle özdeşleşen epik tiyatrodaki da kendisini gösterir. Bu makalede XIX. yüzyılda natüralist tiyatro anlayışını yansıtan İsveçli yazar August Strindberg'in (1849-1912) "Matmazel Julie" (1888) ve Epik tiyatrodaki önemli örneklerinden biri olarak kabul edilen Vasıf Öngören'in (1938-1984) "Zengin Mutfağı" (1977) adlı oyunları, sınıf çatışması bağlamında değerlendirilecektir. Önce söz konusu oyunlar ayrı ayrı değerlendirilecek sonra oyunların sınıf çatışmasını ele alma biçimleri karşılaştırılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** August Strindberg, Matmazel Julie, Vasıf Öngören, Zengin Mutfağı, tiyatro, sınıf çatışması

## Evaluation of *Mademoiselle Julie* by August Strindberg and *Rich Cuisine* by Vasıf Öngören in the context of class conflict

### Abstract

The industrial revolution, which had a significant effect in the 19th century, and the changes in the social structure, especially in Europe, led to the emergence of the concept of class, different from slavery, caste and property owners. The division of society into classes brings with it class conflict. In the most general sense, the conflict between the bourgeois and proletarian classes brings with it material contradictions. However, a series of explosions and depressions broke out between the landlords and nobles representing the upper class and those who worked or worked in their service. The effect of this conflict on society and individuals is also reflected in literary texts. The theater, one of the branches of art that most affect the masses, was liberated by getting rid of the classical patterns based on imitation, especially in the 19th century, in parallel with the social changes, with the effects

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı (Tekirdağ, Türkiye), suygur@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9922-9301 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073959]

of romanticism and realism movements. It is seen that the inner conflicts of the individual and the struggle with herself are brought to the stage with the effect of naturalism. This transformation and the difference between classes also show itself in the epic theater, which is identified with the name of Brecht, which started to show its influence in the 20th century after the First World War. In this article, "Mademoiselle Julie" (1888) by the Swedish writer August Strindberg (1849-1912), who reflects the naturalist theater understanding in the 19th century, and "Rich Cuisine" by Vasif Öngören (1938-1984), who is considered one of the important examples of epic theatre in Turkish literature (1977) will be evaluated in the context of class conflict. First, the theatre in question will be evaluated separately, and then the ways in which the theaters will deal with class conflict will be compared.

**Anahtar kelimeler:** August Strindberg, Matmazel Julie, Vasif Öngören, Rich Cousine, theatre, class conflict

## Giriş

Edebiyat, toplumu yansıtan içinde bulunduğu çağın koşullarından etkilenen bir sanat dalıdır. Yazar, eser ve okurun konumunu, birbirleriyle ilişkisini de büyük ölçüde bu sosyal koşullar belirler. Edebiyat ve edebi türler bir taraftan kendi retoriklerini üretirken diğer taraftan toplumdaki yazma ve yaşama anından kopamayan estetik alan olarak varlığını devam ettirir. (Öner, 2022: 339) Bir eserin sanatsal bakımdan etkileyici ve büyük olmasının sebepleri arasında eserin tarihsel ve toplumsal hafızaya not düşmesi de vardır.

Edebiyat ve sosyoloji arasındaki ilişki “edebiyatın kendi başına var olmadığı, toplum içinde doğduğu ve toplumun bir ifadesi olduğu ilkesinden hareket eder. Yazarı, eseri ve okuru sosyal koşullar belirlediğine göre, yapılacak iş, bir bilim adamı gibi davranmak ve bu koşullar üzerine eğilerek sanatla ilgili sorunları açıklamaktır (Moran, 2018: 83).” Welles-Varren’in sosyolojik kurama ilişkin görüşleri de aynı doğrultudadır. Hegelci eleştiri ve Taine’in eleştirisine göre eserin büyük olmasının koşulu, toplumsal ve tarihi olarak da büyük olmasıyla ilintilidir. “Bu tanımlamaya göre “devri temsil etme”, “toplumun hakikati” eserin sanat değerinin hem sonucu hem de sebebidir (2001: 75).”

Edebiyatın hakikat temelinde toplumsal bir olgu olarak değerlendirilmesi, -başlangıçta dikkatler edebiyat endüstrisine ve estetik kaygılara çekilse de- 1960’lardan itibaren edebi metinlerin sosyolojik bir malzeme olarak ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu, kendiliğinden gelişen bir süreç değildir. Özellikle büyük ölçekli sosyo-ekonomik dönüşümler paralelinde toplumsal koşulların ortaya çıkardığı sosyal problemler, kültürel akışkanlıkların değişimi, kentleşme, toplumsal cinsiyet gibi öğelerin insan ve toplum yaşamını derinden yönlendirdiği gerçeği, öncelikli olarak edebiyat yazarlarınınca su yüzüne çıkarılmıştır. 21. yüzyılda da edebiyat yazarlarının bu rollerine sadık kalmaya devam ettiklerini söylemek mümkündür (Şeker ve Özcan, 2021: 10).

Sosyolojik ve tarihi değerlendirmeler bağlamında ele alınabilecek toplumsal ve tarihi gerçekleri yansıtan dolayısıyla edebi eserlerde de işlenen konulardan biri de ‘sınıf çatışması’dır. Sınıf çatışmasının temelini oluşturan sınıf kavramı Giddens’in yorumuna göre tarihsel olarak ayırt edilebilen dört temel tabakalaşma dizgesinin sonuncusudur: kölelik, kast, mülk sahipleri ve sınıf (2012: 341). Sınıf birçok konuda kölelik, kast ve mülk sahiplerinden ayrılmaktadır. Sınıf, yönelebildikleri yaşam biçimini güçlü bir biçimde etkileyen genel ekonomik kaynakları paylaşan büyük çapta insan öbeği olarak tanımlanır; iş gücüyle birlikte zenginlerin mülkiyeti, sınıf ayrımının ana temelleridir. “Sınıf, tabakalaşmanın erken biçimlerinden dört temel yönüyle ayrılır: 1. Sınıf düzenleri değişkendir. 2. Sınıfsal konumun bazı yanları edinilir. 3. Sınıf ekonomik temellidir. 4. Sınıf düzenleri büyük çaptadır ve kişisel değildirler (Giddens, 2012: 344).

Sınıf kavramı ayrıca çatışma potansiyeliyle tanımlandığı için kuramsal ve tarihsel olarak değişkendir. Ritzer'e göre sınıfı tanımlamadan önce toplumda potansiyel çatışmanın nerede var olduğuyla ilgili bir kuram oluşturmak gerekir (2010: 173). Bu bağlamda "Marx'a göre bir sınıf tam olarak, sadece, insanlar başka sınıflarla çatışan ilişkilerinin farkında olduklarında var olur. Bu farkındalık olmadan onlar sadece, Marx'ın kendi içinde sınıf dediği şeyi oluşturur. Onlar, bu çatışmanın farkına vardıklarında gerçek bir sınıf, *kendisi için* sınıf haline gelirler... Marx'ın çözümlemesi, kapitalizmde öncelikli iki sınıf keşfetmiştir: burjuvazi ve proletarya. Burjuvazi, Marx'ın modern ekonomide kapitalistlere verdiği addır. Burjuvazi ve proletarya arasındaki çatışma, gerçek maddi çelişkinin başka bir örneğidir (Ritzer, 2010: 173)." Marx'a göre bu çatışma ve çelişkiler toplumu kaplayan çok sayıda çeşitli kişisel ve toplumsal bunalıma neden olacaklardır. Marx'ın öngörülerinden biri de ekonomik düzeyde, kapitalistlerin aşırı üretmeleri veya kârlarını arttırma çabasıyla işçileri işten çıkarmaları nedeniyle bir dizi patlama ve bunalım olacaktır (Ritzer, 2010: 175).

Bu doğrultuda sınıf çatışmasına yön veren kavramlardan biri de üst sınıf için gücü elde tutabilmektir. Giddens, güç kavramının otorite kurma ve tahsis kaynaklarının kesişimi ile ortaya çıktığını belirttiikten sonra, toplumsal denetimin artması ve doğanın denetimiyle genişlediğini belirtir (2000: 112). "Sınıf 'çatışma'sı, en temel anlamında, bir üretim tarzı içindeki yapılaşmış çıkar çelişkilerine işaret eder ve sınıflar arasında çıkabilecek -her türden- mücadeleden ayrı olarak yer alabilir (Giddens, 2000: 117)." Giddens ayrıca sınıflara bölünmüş toplumun temeline oturan özel mülkiyet kavramının Marx'ın belirttiği şekilde yalnızca Avrupa da görüldüğünü, Asya tipi üretim tarzı sınıflı toplumlarda da farklı biçimlerde de olsa özel mülkiyetin varlığının görüldüğünü açıklar (2000: 113-115).

Edebi metinlerde sınıf çatışması konusu özellikle XIX. yüzyıldan itibaren realizm ve natüralizm akımlarının etkisiyle işlenir. Bu dönemde "ekonomik yaşamda toplum ilişkilerinde, değer yargılarında, iç ve dış politikada önemli değişiklikler olmaktadır. Bu büyük değişim endüstrileşmenin ve güçlenen kapitalizmin sonucudur (Şener, 2020: 166)." Şener'e göre bir yanda çetin koşullar altında yaşam savaşı veren yoksullar, umarsız emekçiler; öte yanda varlık içinde yaşayan, fakat kıyasıya bir rekabet yüzünden kendi aralarında bir savaş bunalımı yaratmış olan iş adamları, bankacılar, yöneticiler bulunmaktadır (2020: 166). İşlenen konular sömürü düzenine, ezici tutkulara, ahlaki değerlerin yitirilmesine karşı duyulan tepki sonucunda şekillenir. İbsen'in, Strindberg'in, Çehov'un, Hauptmann'ın, O'Neill'in oyunlarının ana temasını bu sinsi savaşım oluşturur; "insan, varlığını sürdürmek ve onurunu korumak için çetin bir savaş vermek zorundadır ve ne kadar gözü pek olursa olsun, ne kadar direnirse dirensin bu savaşta yenik düşecektir (Şener, 2020: 167)."

Sınıf sorunsalını eserine yansıtan İsveçli yazar August Strindberg (1849-1912)'in *Matmazel Julie* (1888) oyunu bu sorunsalın Avrupa'daki; Vasıf Öngören (1938-1984)'in *Zengin Mutfağı* (1977) adlı oyunuyla çatışmanın toplumumuzdaki yansımalarının örneğidir.

Aynı temayı farklı dönemlerde ve farklı edebi akımlar etkisiyle işleyen iki tiyatro metni, "August Strindberg ve *Matmazel Julie* (1888)" ve "Vasıf Öngören ve *Zengin Mutfağı* (1977)" başlıkları altında, yukarıda değinilen Giddens ve Ritzer gibi sosyologların görüşleri doğrultusunda, Özdemir Nutku, Sevda Şener, Ayşegül Yüksel, Erbil Göktaş, Zehra İpşiroğlu gibi tiyatro araştırmacılarının görüşlerine de yer verilerek incelendikten sonra, sonuç bölümünde her iki oyunun ortak bir bağlamda (sınıf çatışması) benzerlikleri değerlendirilecektir.

## 1. August Strindberg ve *Matmazel Julie* (1888)

Gerçekçi ve onun devamı olan, çoğu zaman gerçekçilikle bir arada anılan natüralist tiyatro, romantizmin klasik tiyatronun taklitçi ilkelerini sarsmasının ardından çağdaş bir nitelik kazanarak modern tiyatronun da başlatıcısı olur. Özdemir Nutku, modern tiyatro kavramı içinde görülen akımları iyi anlayabilmek için XIX. yüzyıl tiyatrosunu incelemenin yerinde olacağını belirtir, temelinde özgürlük düşüncesi olan tiyatronun oyun çatısı üç birlik kuralını yıkmak üzerinedir (1963: 10).

Gerçekçi tiyatronun biçimden çok öze ağırlık vermesi farklı konuların da işlenmesine olanak sağlar. “Gerçekçi tiyatro düşüncesi oyun yazarlığında, yönetmenlikte, oyunculukta biçimden çok öze ağırlık vermiş, toplumun yaşayan sorunlarına yönelerek çağdaş bir nitelik kazanmıştır (Şener; 2020: 163-164).”

VIII. yüzyıldan başlayarak gelişen duygusal dram ve duygusal komedi, ahlak ve ekonomik kökenli günlük sorunları ele almakta, sıradan kişilerin yaşantılarına eğilmektedir. XIX. Yüzyılın ortalarında, evlilik, evlenmede sınıf ayrımının doğurduğu engeller, boşanma zorlukları, evlilik dışı ilişkiler ve ilişkilerden doğan çocuk sorunları ele alınmaktadır (Şener, 2020: 164).

Oyunlarda günlük konuşma dili kullanılır ve toplumun sorunlarına yer verilir. Şener gerçekçi tiyatroyu, gücünü günümüze kadar koruyan bir akım düzeyine getiren yazarları: İbsen, Strindberg, Çehov, Gorky, George Bernard Shaw, Eugene O’Neill gibi sanatçılarla birlikte sayar (2020: 166).

Bu yazarların hangi sosyal iklimde eserlerini verdiği incelendiğinde döneme pozitivist düşüncenin ve Darwin’in doğal seçim teorisinin damga vurduğu görülür. Pozitivizm, Comte’a göre:

1) Geçmişin evrimsel açıdan incelenmesi, 2) Bilimler için plânlı bir düzen, 3) Toplumsal inançtır. Bunun için de Positivist felsefe, insanlığı huyuna en uygun gelen toplumsal bir sisteme zorunlu olarak götürecektir ve bu toplumsal sisteme geçmişin vermiş olduğu her şeyin — gerek türdeşlik, gerekse kapsama ve durulma yönünden — kat kat üstüne yükselecektir (Nutku:20).

Comte’tan önce Montesquieu iklimin, sonrasında Taine ırk ve zamanın etkilerini ileri sürerler. Comte, siyasal etkiyi de önerir. Hegel ise özgürlük düşüncesinden bahseder, değişimi özgürlük çatışması fikrine bağlar; insanlık tarihi özgürlük bilinci içinde ruhun gelişimidir. Marx ise çelişmeler toplumsal sınıflar çatışması yönünde görür (Nutku, 1963: 20-21).

Natüralizmin de temelini oluşturan gerçekçi düşüncüyü oluşturan özgürlüğün çatışmalar ekseninde şekillenmesinin dışında Darwin’in doğal seçim teorisi, hayata uyabilenin yaşayabileceği fikri, güç dengelerinin değişimi düşüncesi de yazarları etkiler (Nutku, 1963: 123). Natüralist tiyatronun temel düşüncelerinden biri de güçlü olanın kazanacağı yönündedir. Natüralist tiyatronun önemli temsilcilerinden biri 1849 yılında tam bir çatışma ortamında doğan İsveçli roman ve tiyatro yazarı August Strindberg’tir.

Modern dramda trajik olanı doğa yasalarının acımasız kaskacında görenlerden biri August Strindberg olmuştur. Strindberg oyunlarında toplumsal, ruhsal, bedensel etmenlere bir arada yer vermekte, fakat özellikle doğa yasalarının belirleyiciliğini vurgulamaktadır. Bu oyunlardaki güçlü güçsüz savaşımı Darwin’in kuramını anımsatır (Şener, 2020: 178).

Strindberg de natüralizmle ilgili görüşlerini “Naturalizm, bir doğa parçasının resmini en doğal biçimde çizmek ve bunun sanat olduğunu savunmak demek değildir. Gerçek Naturalizm savaşların koptuğu odakları arar. Her gün görülmeyeni görmeye çalışır. Güçler arasındaki savaşımın tat alır. Bu güçler ister aşk ister nefret olsun ister başkaldırı, ister toplum içgüdüleri olsun, fark etmez! Büyük olması

yeterlidir. *Germinal*'de, *La Terre*'de bu görkemi görürüz (Strindberg, 1960, aktaran Şener, 2010).” şeklinde belirtir.

Mehmet Fuat'a göre Strindberg “İskandinavya'nın çağdaş tiyatroya verdiği üçüncü dev İsveçlidir. Tarihsel oyunlarla başlayıp sonradan gerçekçiliğe sapsmış, en sonunda da gerçeğin sembollerle açıklanması denilebilecek bir anlayışa ulaşarak ekspresyonizm'in hazırlayıcılarından biri olmuştur. Çok yönlü bir sanatçıdır; bir yandan oyunlar sahneye koymuş, iki tiyatroyu yönetmiş, bir yandan da kısıtlı uzunluğunda elli oyun, sahne tekniği üzerine yazılar, romanlar, kısa hikâyeler, tarihler, otobiyografiler yazmıştır. Dehasını deliliği renklendirdiği söylenebilir (1961 :283-284).” Eleştirmenlerin, Strindberg'le ilgili ortak görüşü yakalandığı akıl hastalığından sonra ekspresyonizme yönelmesidir.

Natüralizm ve dışavurumculuk arasında geçişken bir estetik oluşturan yazar, mutsuz evlilikleri ve kadın düşmanlığıyla da tanınır, yazar üç kez evlenir ve mide kanserinden ölür (Nutku, 1963: 132). İlk oyunlarıyla natüralist akım içinde değerlendirilebilecek olan yazarın gelişimi natüralist anlayışın yetkinleşmesi için değil, natüralizme karşı çıkacak akımları hazırlayacak yolda olur. *Düş Oyunu*, *Hayaletler Sonatı* gibi son yapıtları Strindberg'i dışavurumcu akımın habercisi durumuna getirir (Nutku, 1963: 121). “Tanrıyı aradığını ama şeytani bulduğunu söyleyen yazarın eserleri yirminci yüzyılın sonraki oyun yazarlarınca övgüye boğulmuştur (Fuat, 1961: 283-284).”

*Matmazel Julie* (1888), 1880'lerde bir yaz dönümü gecesinde başlayıp gün doğumuna kadar geçen süreyi kapsayan klasik tiyatronun alışılmış kalıplarının dışında kurgulanan tek perdelik bir oyundur. Oyunun aktif kişileri taşra konağının sahibi kontun yirmi beş yaşlarındaki kızı Matmazel Julie, evin otuz yaşlarındaki uşağı Jean ve otuz beş yaşlarındaki aşçı kadın Kristin'dir. Oyunun sonunda eve döndüğü anlaşılan ve diğer kişilerin konuşmalarında varlık bulan Kont, somut varlığıyla değilse de güç temsili olarak belirir. Oyunun önemli bir kısmının geçtiği ana mekân, konağın mutfağıdır. Bahçe ikincil mekândır. Kristin ve Jean'ın odaları bahsedilen ancak somut olarak belirmeyen mekânlardır.

Strindberg, oyuna yazdığı önsözde trajedi olarak yorumladığı oyunun konusunu başkalarından dinlediğini ve olayın kendisinde derin izler bıraktığını belirtir. Trajik olansa doğuştan şanslı olan birinin düşüşü ve bir aile varlığının sönüp gidişidir (Strindberg, 2004: 6). Strindberg'e göre toplumda yükselme, düşme, çıkış ve iniş, daha iyiye ve daha kötüye gidiş, kadın ve erkek gibi sorunlar, her zaman ilgi çekici olmuştur ve olmaya devam edecektir (Strindberg, 2004: 6).

Karakterler arasındaki çatışmayı irdelemeye geçmeden önce trajik olarak adlandırılan oyunun konusunu özetlemek yerinde olacaktır: Kontun evde olmadığı yaz dönümü gecesinde kızı Matmazel Julie hizmetlilerle birlikte konakta kalıp içki içer ve dans eder. Jean ve Kristin ise mutfakta Matmazel Julie hakkında konuşurlar; Jean'a göre Julie'nin çılgınca hareketleri evin hanımına yakışmamaktadır. Kristin ise bir yandan Julie'nin köpeğine yemek hazırlarken Jean'ın anlattıklarını dinler. Julie, nişanlısından yeni ayrılmıştır, Jean genç kadının eski nişanlısını kırbaçladığı sahneyi gördüğünü, onu itaat ettirmeye çalıştığını Kristin'e anlatır. Jean'a göre Julie'nin kendisiyle ve diğer erkeklerle dans etmesi abartılıdır ve doğru değildir. Jean ve Kristin arasında adı konmamış bir ilişki vardır, evlenecekleri konusunda şakalaşırlar. Mutfağa girip tekrar Jean ile dans etmek isteyen Julie de onlara siz evlenecek misiniz diye sorar, Jean'a kendisiyle dans etmesinin sorun olmayacağını Kristin'le sonra dans etmesini söyler. Jean ve Julie arasında ilk çatışma Jean'ın dans etmek istememesi üzerine yaşanır. Jean, Kristin'e sözü olduğunu söyleyerek genç kadını geçiştirmeye çalışır. Julie, uşak kıyafetleri içinde ne işin var diyerek ve Jean'ın yanında ceketini giyinmesine izin vererek genç adamın bilincinde yatan güç duygusunun uyanışına sebep olur. Jean, uşak kılıfından sıyrılmaya çabasında, kıyafet değiştirmesi de

bu noktada semboliktir. Bu konuşmalar geçerken Kristin uyuyup kalır. Julie, Jean'ın kendisine leylak koparması için bahçeye çıkmaları konusunda ısrar eder. Matmazel Julie ve Jean bahçeye çıkarlar. Jean, bahçedeki konuşmaları sırasında İsviçre'de Lozan'ın en büyük otellerinden birinde kilercilik yaptığını, kendisini eğittiğini, tiyatro izlemekten ve roman okumaktan hoşlandığını anlatır. Fransızca da bilmektedir; ayrıca bitişikteki bölge savcısının arazisinde çalışmıştır. Julie'yi bütün bu özellikleriyle etkilemeyi başarır. Asıl etkileyici olansa çocukluğundan beri büyük bir aşkla Julie'ye bağlı olduğunu anlatmasıdır. Evin duvarının bitişindeki işçi evinde yaşadıklarını, bahçede çiçekler arasında onu gördüğünde nasıl âşık olduğunu, onu bu evde çalışmaya iten sebebin de bu durum olduğunu söyler. Julie, söylenenlere inanır. Yaz dönümü gecesi olduğu için köylüler bahçeye doğru şarkı söyleyerek gelirler ve Jean onların sözlerinden, dedikodularından korkarak saklanmalarını önerir. Kristin odasında uyumaktadır, mutfak kapısından başka geçiş yolu yoktur, bu sebeple Jean'ın odasına girerler. Oyunda mutfak önemli bir göstergedir. Mekân kişilerde özdeşleşen bir işlev kazanır. Tüfekçi, oyunundaki üç kapının da geniş mutfağa açılıyor olmasını aksiyon açısından işlevsel olarak değerlendirir. Konağın çalışanlarından Jean ve Kristin için mutfağın aynı zamanda bir yaşam alanı olduğunu belirtir. “İşini bitirip, önlüğünü bir tarafa bırakan Kristin, saçını yine mutfakta maşalar, zaman zaman orada uyuklar. Jean, Kont'un kilerinden “aşırıldığı” şarapları buraya saklar, burada rahatça üstünü değiştirir. Matmazel Julie için ise “mutfak” bir yaşam alanı değildir; kendi sınıfsal konumunu gözetmeksizin onların yaşam alanına girer ve ait olmadığı bir mekânda ait olduğu sınıfı yadsır biçimde davranır (Tüfekçi, 2003: 66).”

Julie'nin düşüşü, sınıfsal rollerin değişmesi ise Jean'ın odasından çıkıldığı anda başlar. Matmazel Julie kendini evin uşağı Jean'a teslim etmiştir. Bu şekilde o da yadsıdığı sınıfın ve mekânın bir parçası olur. Julie, bu noktada güçsüzlük göstererek Jean ne derse onu yapacak hale gelir. Ailesinin öyküsünü Jean'a anlatır.

JULIE ... Annem varlıklı bir ailede doğmamış, orta halli insanlar arasında büyümüş; cinsel eşitlik, kadın hakları gibi yeni fikirlerle yetişmiş. Evliliği oldukça yanlış bir şey olarak görüyormuş. Nitekim babam ona evlilik önerdiği zaman, hiçbir zaman karısı olmayacağını söylemiş kendisine... sonunda oldu ama, o başka... Annemin isteği dışında dünyaya gelmişim, ben öyle sanıyorum; bu yüzden kendi başıma buyruk kaldım, oğlan çocukları ne yapıyorsa benim de onları yapmam gerekiyordu, sırf kadınların erkeklerden daha aşağı kalmadığını kanıtlamak için (Strindberg, 2004:48).

Julie'nin annesi sırf kocasının kendisine üstünlük kurmasına engel olmak için kendisine bir âşık bulur. Parasını da âşığına teslim eder. Annesi sigortanın yenileneceği gün konağı yakar. Parasına da âşığı el koyar. Aile zor durumda kalsa da kont yaşamına devam eder. Ancak, annesi yaptıklarını pahalıya öder. Julie de erkeklerden tiksilmeyi annesinden öğrenir. Oyunun başında Jean, anne kız arasındaki benzerliği Kristin'e “Matmazel Julie bir bakıyorsun güçlü kudretli, bir bakıyorsun değil. Tıpkı ölen anası gibi (Strindberg, 2004: 35).” şeklindeki yorumuyla aktarır. Julie, Jean'ın şahit olduğu nişanlısıyla yaşanan sahneyi ise nişanı kendisinin bozduğunu, nişanlısının canını sıktığı için ondan ayrıldığı şeklinde açıklar. Başına gelenlerden sonra tiksirse bile Jean ile kaçmaktan başka çaresi yoktur. Jean ise bu noktada gerçek yüzünü gösterir. Aslında kendisine âşık olmadığını, onu ilk gördüğünde de diğer erkekler ne düşünüyorsa onu düşündüğünü söyler. Matmazel Julie onun gözünde artık bir fahişeden farklı değildir. Kristin'den bile aşağı seviyededir. Çünkü Kristin bile kendi seviyesinde erkek seçer. Jean aslında ciddi olmayan bir tavırla Como gölü civarlarında bir otel açabileceklerini, Julie'nin de patron olabileceğini söyler; ancak bunun için paraya ihtiyaç vardır. Julie parasının olmadığını söyler. Kristin'in uyanmasından sonra Jean'ın olanları ona anlatması, Julie'nin de yardım dilemesi çatışmanın son noktasıdır. Konağın mutfağından çalan ardından kiliseye gidip günah çıkaran Kristin, Julie'den daha üst seviyeye gelir. Julie ise sinir buhranı içinde kâh küfredip Jean'ı aşağılayarak, kâh kendileriyle birlikte kaçması konusunda Kristin'e yalvararak acınacak hale düşer. Kontun dönüşüyle birlikte uşaklık rollerini



ve içinde bulunduğu sınıfı tekrar hatırlayan Jean, kendisi ne derse yapacak olan Matmazel Julie'yi başka seçenek bırakmadan intihara gönderir.

Oyun, "sınıf çatışması" bağlamında ele alındığında: Güçlü ve güçsüzün yer değiştirebileceği, birinin çöküşünün diğerinin yükselişi olabileceği, alt sınıftan olan birinin de gelişmeye hakkı olduğu temel çıkarımları yapılabilir. Yazarın ifadesiyle "yaşam yalnızca büyüklerin küçükleri yemesine izin verecek denli matematiksel bir mantık içinde değildir; aynı şekilde bir arı da bir aslanı öldürebilir; hiç değilse deli edebilir (Strindberg, 2004: 7)." Strindberg, natüralist etkilerle Julie'nin alın yazısını çeşitli etmenlere bağlar.

Ben, Matmazel Julie'nin trajik alınyazısının, birçok nedenlerin sonucu olduğunu düşünüyorum: Annenin kişiliği, babanın kızını yanlış yetiştirishi, kendi yaratılışı, nişanlısının güçsüz, yozlaşmış bir kafa üzerindeki etkisi. Ayrıca, doğrudan doğruya yaz dönümü gecesinin şenlik havası, babasının yokluğu, aybaşısının tutması, hayvanlara düşkünlüğü, dansın coşkusu, alacakaranlığın büyüüsü, çiçeklerin şehvet uyandırıcılığı bunlara eklenmelidir; son olarak da, iki kişinin bir odada yalnız kalmalarını hazırlayan olay; ayrıca, duyguları uyanmış bir adamın işini çabuk tutmak isteğini de eklemek gerekir (Strindberg, 2004: 8).

Nutku'ya göre yazarın dış ve iç etmenleri saymasında Nietzsche etkisi vardır. Nutku, Strindberg'in ayrıca, filozofun "Üstinsan" kavramını da ele alarak güç üzerinde durduğunu da belirtir. Kadın ile erkek arasında geçen güç üzerine olan tartışma da bu etkiyi açıklar (Nutku, 1963: 124).

Yazar, yalın kişiliklere inanmaz, her bir karakterin kendi paradoksu vardır. Strindberg, temaya yaklaşımının yalnızca fizyolojik ya da psikolojik olmadığını olayın çok çeşitli sebeplerle açıklanabileceğini, amacının da ahlâk dersi vermek olmadığını belirtir (Strindberg, 2004: 8). Rahibin görevini de aşçı kadına bıraktığını belirterek, aşçı kadının hırsızlıklarını kiliseye giderek affettireceğini düşünmesinin yanı sıra iş Matmazel Julie'yi yargılamaya gelince acımasız kesilmesini paradoks haline getirir. Bu noktada kişiler modern tiyatronun da hazırlayıcısı olan natüralist tiyatronun etkisiyle tutkulu ve gözü dönmüş olarak çizilirler.

Darwin'in doğal seçim teorisinin yazar üzerindeki etkileri de Julie karakterinin dönüşümüyle belirgin hale gelir. Julie, güçlü, sağlıklı, soyluluğunu terk eder "kendisi, hem bir annenin aile içinde neden olduğu "suç"tan doğan uyumsuzluğun kurbanıdır (Strindberg, 2004: 10)."

Karakterlerin sınıf farklarını yorumlama biçimleri ve savaşmaları da eserin bağlamını oturtabilmek için anlamlıdır Julie saflık, çaresizlik ve delilik arasında gidip gelen bir karakterdir. Sınıf farkına inanmadığını, inanmak istemediğini "Bizler bu gece toplanıp birlikte eğlenen insanlarız (Strindberg, 2004: 27)." şeklindeki yorumuyla ifade ederken başına gelen felaketten ve Jean'ın gerçek yüzünü gördükten sonra küfretmeye başlaması, Kristin'i aşağılamaya çalışması çaresizlik anında içinde bulunduğu sınıfın imkânlarına sığınmaya çalıştığının göstergesidir. Ancak Julie, içinde bulunduğu sınıfın koşullarına alışkın olduğu için çaresiz kaldığı anda hayatta kalacak güce sahip değildir. Bu çaresizlik durumunu ise içsel savaşımla, üzerindeki etkilerin çeşitliliğiyle açıklar.

JULIE Derin bir sevgi... ama ondan tiksinişmiş de olabilirim, bilinçaltından... Beni, kendi cinselliğimi hor göreceğim şekilde yetiştirdi; yarı kadın, yarı erkek... Burada kabahat kimin? Babamın mı, annemin mi, yoksa benim mi? Kendi kabahatim mi? Benim olan hiçbir şeyim olmadı. Her düşünceyi babamdan aldım; her duygu bana annemden geçti; şu son fikir de, yani herkesin eşit olduğu fikri, onu da nişanlımdan aldım, ona alçak demem bu yüzden. Kabahat nasıl benim olabilir? Kristin gibi sorumluluğu İsa'nın üstüne mi atayım... (Strindberg, 2004: 65)?

Julie'nin düşüşünün ana sebebiyse eğitim eksikliğidir. Bunca çelişik düşünce içinde yetişen kadının zorlukla karşılaştığı ilk anda düşüşe geçmesi kaçınılmazdır.

Kadın düşmanlığıyla da tanınan Strindberg, kadınları haksız görür; çünkü yeni düzen içinde kadınların birtakım haklardan yararlanışlarının toplumun ve erkeklerin zararına olduğuna inanır. Buna sebep olarak da kadınların henüz o zamanlar bu haklarını doğru dürüst kullanacak öğrenimi ve kültürü almamış olmalarını gösterir. Strindberg'in düşüncesinde bu hakların kadınlara verilmeden önce onların eğitilmeleri düşüncesi vardır (Nutku, 1963: 131).

Kristin karakteri ise yazara göre dişi köledir (Strindberg, 2004: 13). Kendine ait karakter özellikleri sergilemez. Körü körüne bağlılığın temsilidir. Evin alışveriş hesaplarından çalsa bile hiçbir şey olmamış gibi kiliseye gider. Matmazel Julie'yi kendi sınıfından olmadığı için kıskanmaya layık görmez. Ben kontun domuz bakıcısı ve at çobanıyla birlikte olmadım diyerek yakınlık kurmasının mümkün olmadığı Julie'yi aşağılar. Köpeği Diana, kapıcının köpeğine gitti diye kıyametler koparan Julie, ona göre bu noktada hayvandan farksızdır. Yazar, oyunun başında ipuçları vererek, sezgisel yolla da okurunu olacıklara hazırlar.

KRISTIN Matmazel Julie istedi, köpeği Diana için, zıkkımın peki

JEAN Kristin, konuşurken biraz daha edepli ol. Hem sen tatil gününü niye zehir ediyorsun o ite yemek pişirmek için? Hasta mı yoksa (Strindberg, 2004: 35)?

Jean ise her koşulda yaşamını sürdürebilen yapısıyla kendi sınıfının belirgin bir temsilcisidir. "Soylu olan onurunun peşindeyken köle onur denen ölümcül saplantıdan yoksundur (Strindberg, 2004: 11)." Kendini eğiten pek çok ülke gezen Jean soylu yaşamayı, sınıf atlamayı doğal hakkı olarak görür. Romanya'ya gidip unvan satın almayı dahi düşünür. Jean'a göre kendisi olmasa bile oğlu muhakkak sınıf değiştirecektir. Bu yolda iki yüzlü davranmaktan, gücü eline aldığı anda acımasız olmaktan çekinmez. O da diğer karakterler gibi ikilikler içindedir. Kaba konuştuğu zaman Kristin'e kızarken, Julie'yi elde ettiği anda yargıca dönüşür. Kontun şaraplarını, erzaklarını çalmaktan utanmazken, kont çağırıldığı anda uşak kisvesi içinde en saygılı haline geri döner.

JULIE (*Duygusallıkla*) Ne dersin, bütün yoksul çocuklar senin gibi mi düşünür?

JEAN (*Önce şaşırır, sonra devam eder*) Yoksul olmak... o zaman korkunç bir şey.

JEAN (*Aşırı yalvarılıkla*) Ah, evet, Matmazel Julie, evet. Bir köpek Kontes'in minderine uzanabilir, bir atın burnunu bir küçük hanım oksayabilir, gel gelelim bir hizmetçi... (*Sesi değişir*) Evet neyse, dünyada insanı yükseltecek biri çıkar sonunda, ama kaç kişi (Strindberg, 2004: 36)?

Julie başlangıçta Jean'a içinde doğduğu sınıfın hiçbir zaman dışına çıkamayacak oluşumu anımsatırken sonrasında ölüme gönderebileceği, yok edebileceği bir nesne haline dönüşür.

JEAN Hizmetçi bozuntusunun yosması! Pis yamak orospusu! Sen mi kaldın bana adiliği öğretecek? Sizin bu akşamki adiliğinizi kimse yapmaz bizde. Hiçbir hizmetçi kız kendini bir erkeğin kollarına böyle atmaz! Siz gördünüz mü hiç, benim sınıfımdan bir kızın bu işi bu biçimde yapmaya kalktığını? Ben görmedim. Bunu yalnız hayvanlarla orospular yapar (Strindberg, 2004: 45).

Karakterler içinde en bilinçli olan, eylemlerinin sınıfsal çatışmaların farkında olan Jean'dır. Jean'a göre köylüler tehlikelidir, onların alay ve yargılarından kaçınmak gerekir. Jean köylülerden çekindiği gibi Kont'tan da çekinir. Ahırından yulafları alıp dışarıya satmaktan çekinmediği Kontun gelişyle, 'yarım saate çizmelerini ve kahvesini istemesiyle' yine uşak ceketinin ağırlığını hisseder. "Kont şimdi aşağı inse, bana boğazımı kesmemi söylese, o anda yaparım (Strindberg, 2004: 66)." Diyerek kızını intihara gönderdiğini, gücü ele geçirdiğini unuttur. Oyunun paradoksu sonunda da devam eder.

## 2. Vasıf Öngören ve *Zengin Mutfağı* (1977)

Vasıf Öngören 1938 yılında Kütahya'nın Tavşanlı ilçesinde doğar, sahneye de ilk kez Tavşanlı ilkokulunda çıkar. Kütahya lisesinde okurken büyüyen tiyatro sevgisi İstanbul'a Fizik bölümünde okumak için geldiğinde de devam eder. 1959'da Türk Milli Talebe Federasyonu Gençlik Tiyatrosu'na giren Öngören, bu toplulukta da 1962'ye kadar oyuncu ve yönetmen olarak çalışır. Öngören için tiyatro 1960'larda yaşama içimine dönüşür. Brecht tiyatrosuna ilgi duyduğu için üniversite öğrenimini tamamlamadan Almanya'ya gider. Brecht'in Doğu Berlin'de kurmuş olduğu Berliner Ensemble topluluğunun provalarına katılma izni alarak Berliner Ensemble arşivini 1966'ya dek inceleme olanağı bulur. İlk oyunu *Göç* 1966'da TMTF Gençlik Tiyatrosu tarafından İstanbul Gençlik Festivali'nde sergilenir ve ikincilik ödülünü alır. Ankara Sanat Birliği Sahnesi'ni kuran Öngören, bu toplulukla birlikte epik ve diyalektik tiyatroyu bir bütün olarak algılar (Yüksel, 2012: 117-125). Yazarın önemli eserlerinden olan *Asiye Nasıl Kurtulur* (1970) Ankara Sanat Birliği Sahnesi'nde ilk kez sahnelenir. 1974 yılında *Oyun Nasıl Oynanmalı* İstanbul Belediyesi Şehir Tiyatrosu'nda sahnelenir. 1977 yılında ise *Zengin Mutfağı* ilk kez sahnelenir. Oyun İsmet Küntay ödülü başta olmak üzere üç ödül kazanır. 1978 yılında *Masalın Ash* adlı kitabı Almanya'da Almanca olarak yayınlanır, Öngören Amsterdam'da geçirdiği ani bir kalp krizi sonucu kırk altı yaşında ölür.

Vasıf Öngören'in tiyatro anlayışındaki en büyük etki -Almanya döneminde derinlemesine inceleme fırsatı bulduğu- Brecht etkisidir. Öngören, böylece *Asiye Nasıl Kurtulur*'dan başlayarak ülkemiz tiyatrosu adına epik tiyatronun önemli örneklerini verir. Yüksel'e göre Vasıf Öngören, Brecht tiyatrosundan öğrendiği biçimsel özellikleri Türk insanının toplumsal-ekonomik-politik konumuyla buluşturmayı başarmış, epik tiyatro yöntemini, Türk insanının tüm sıcaklığı ve canlılığıyla yansıtan bir tiyatro ustasıdır (2012: 125). Öngören, "Brecht'i yalnızca benimsemekle kalmamış, onun yöntemini yazdığı oyunlarda, uygulamalarında ve görüşlerinde kullanmıştır. "Taklitçiliğin" yerini "düşüncenin", "benzetmeciliğin" yerini "göstermeciliğin" aldığı bu tiyatro anlayışının, Türkiye'deki ilk uygulayıcılarından olur (And, 1983, aktaran Gökteş, 2004). Epik tiyatro yabancılaştırma tekniğini kullanarak seyircinin yargılara varmasını sağlar; aynı zamanda ona bir dünya görüşü aktarır. Aklın hâkim olmasıyla birlikte de insan değişime uğrar, toplumsal varoluşunun farkına varır. Epik tiyatronun bir diğer amacı da doğal olanı yabancılaştırma tekniği kullanarak şaşırtıcı hale getirmektir.

Günlük yaşamın, dolaysız çevrenin olguları ve kişilikleri, bizim için doğal olana, yani alışılmış olana sahiptir. Yabancılaştırılmaları, onları gözümüzde şüpheli yapmaya yarar. Sıradan, "doğal olan", hiçbir zaman kuşkuyla yer vermeyen olguların karşısında, "şaşırtıcı olan", teknik, bilimce titizlikle kurulmuştur; sanatın bu sonsuz yararlı takınmaması için insansal üretici güçlerin büyümesinden oluşmuş bir tavidir ve tavrı aynı nedenden ötürü tümüyle sanat içinde geçerlidir (Brecht, 1952, aktaran, Çalışlar, 1993).

Yabancılaştırma Brecht'in de vurguladığı gibi üretici güçlerin büyümesine karşı geliştirilmiş bir tavidir. Doğan'ın da belirttiği üzere sosyalist ideolojiyi benimseyen Brecht'e göre insanların işsizlik, açlık, kimsesizlik savaş vb. sorunları epik tiyatro sahnesinde gösterilmelidir (2009:413).

Vasıf Öngören de aynı görüş içinde tiyatro sahnesini siyasal ve toplumsal olayları yorumlamak, izleyicide farkındalık uyandırmak için kullanır.

Sınıfsız toplumdan sınıflı topluma geçildiğinde, sınıfsal farklar, ihtiyaçlarda da farklılaşmalar doğurur. Ve bu farklılaşma, ihtiyaçların giderilmesinde de farklılık doğurur. Artık, tiyatro ihtiyacının, toplu olarak giderilmesi imkânsızlaşmıştır. Gene sınıflı toplumla birlikte meydana gelen, iş bölümü gereği, bu ihtiyacın giderilmesi özel kişilerin uğraşı olur. Böylece Sahne-Seyirci ayrımı doğar. Sahne-Seyirci ayrımı, tiyatronun ana çelişkisidir. Çünkü, toplu ihtiyaç, sınıfsal ihtiyaç haline gelmiş, bu ihtiyaç toplu olarak giderilirken, özel kişilerce giderilmeye başlamıştır Burada üzerinde durulması

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

gereken ikinci nokta, tiyatro olayının sınıfsal nitelik kazanması ve kendiliğinden anlaşılabilmesi gibi, hâkim sınıflara bağlı olmasıdır. Eski Yunan tiyatrosundan söz edilirken, kölelere ait bir tiyatro olayından hiç bahsedilmez (Öngören 1970, aktaran Göktaş, 2004).

Öngören'in bu düşünceleri, tiyatrodaki yapılan yenilikleri ve yapı değişikliklerini sınıflı toplumların çelişkilerini ortaya koymak imkânı sunar. Bu sebeple incelediğimiz *Zengin Mutfağı*'nda sınıf çatışması kavramı birincil öge olarak değerlendirilebilir.

*Zengin Mutfağı* epik tiyatronun yabancılaştırma tekniğine uygun bir girişle başlar. Eski bir pehlivan olan ve anlatıcı görevini üstlenen Aşçı Lütfü sonun başlangıcı şeklinde bir açıklama yapar. Yirmi yıldır çalıştığı köşkten ayrılmak istemektedir ve olanları anlatmaya başlayarak da son kararı seyirciye bırakır. Oyunun bu bağlamda kurgulanışı Brecht'ten alınan tekniklere göre düzenlenmiştir. İpşiroğlu, Brecht'in oyunlarında dilin iletilmek istenen düşüncenin hizmetinde gelişen bir yabancılaştırma işlevi taşıdığını, yaratıcılığa olanaklar tanıyan bir malzeme olduğunu belirtir. İpşiroğlu, Öngören'in Brecht'in tekniğini benzetmeci tiyatro geleneğiyle bütünleştirdiğini söyler (1988: 149-151).

“Altı Oyun” şeklinde kurgulanan oyunun birinci bölümünde 15-16 Haziran olayları büyük işçi direnişinin İstanbul'daki etkileri fonu oluşturur. Lütfü Usta, fabrikatör Kerim Bey'in köşkünün mutfağında ölen en iyi arkadaşının kızıyla birlikte çalışır. Aşçı, Kız'a kendi kızı gibi değer vermektedir; hiç evlenmemiştir, çocuğu yoktur. Büyük olayların yaşandığı günde patron Selim Bey, karısı ve oğluyla birlikte Avrupa'ya kaçır. Onları evin şoförü Seyfi havaalanına bırakır. Kız ise Türkoloji öğrencisi Selim'le nişanlanacaktır. İstanbul'da bir yere gitmek mümkün olmadığı için nişan yüzüklerini eski pehlivan takar. Selim'in ailesinden kalan mal varlığı o çocukken ablasına verilmiştir, Selim eniştesine mektup yazarak kendi hakkını ister. İkinci Oyun'da ise yine aşçı patronun ortalık sakinleşince memlekete döndüğü bilgisini verir. ‘12 Mart’ dönemidir. Sıkıyönetim ilan edilmiştir. Patron Almanya'dan gelirken ‘terbiyeli’ bir kurt köpeği getirir. Köpeğin bir figür gibi oyuna yerleştirilmesi oyunun kilit noktalarından biridir. Köpeğin insanlara saldırmaması, onlara fiziksel zarar vermesi, köpeğin ölümüyle birlikte Selim'in değişmesi, köpeğe benzer davranışlar takınması. Köpek ve Selim arasında özdeşlik kurulabileceğinin göstergesidir. Bu bölümde köşke gidip gelen şoför Seyfi'nin de ağabeyi olan Ahmet'in işten fabrikadan çıkarılışından bahsedilir. Emek-sermaye çatışması bu bölümden itibaren artarak belirgin hale gelir. ‘15-16 Haziran’ olaylarına katılanlar işten çıkarılır. İşten çıkarılanlar arasında Kız'ın ağabeyi ve Ahmet'in arkadaşı Murat da vardır. Eniştesinden para alamayan Selim, Kız'ı zengin mutfağından kurtarmak için radyo haberinde adını arananlara arasında duyduğu Ali Kara'yı ihbar etmeyi düşünür. Üçüncü Oyunla karakterlerin değişmeye başladıkları, köpek ve Selim'in eş zamanlı olarak eylemlerini sürdürdükleri görülür. 12 Mart'ın en sıkı günleridir. Kız'ın bilinçlenmeye başlaması bu bölümden itibaren gerçekleşir. ‘Artı Değer’ okuyan Seyfi'ye kendisinin de kitap okumak istediğini ilk kez bu bölümde iletir. Selim anarşist olarak aranan Ali Kara'yı ihbar eder. Baskın sırasında Ali Kara ölür, iki kişiden biri yaralanır diğeri de kaçır. Selim, kaçan kişiden korktuğu için polis de uyarısıyla Lütfü Usta'dan yardım ister. Aşçı'nın önyak olmasıyla Kerim Bey'in adamlarından biri olur, Birinci perdenin sonunda Aşçı henüz aydınlanmasını yaşamamıştır. Halen çok sevdiği patronu Kerim Bey'in tarafını tutarak vatani satanlara öfkelerini dile getirir.

İkinci perde Dördüncü Oyunla başlar. Selim, altı ay kadar Kerim Bey'in yönlendirdiği bir kampa katılır. Döndüğünde bambaşka biri olarak Aşçı'ya ve Kız'a patronluk taslar. Sermayenin temsiline dönüşür. Kız, işten çıkarılan ağabeyi Murat için Selim'den yardım ister. Köpek ise yedi ay içinde dokuz kişiyi parçalar. Aşçı bu sebeple köpeği zehirler. Beşinci Oyunda köşke yeni köpek gelir. Selim iyice gaddarlaşarak Kız'ı isteyen eczacıyı hiçbir suçu olmadan hapse attırır. Köpeği Kız'ın öldürdüğüne karar vererek ona işkence yapma planları kurar. Ahmet ve Murat'ın Kerim Bey'in fabrikasındaki işçileri DİSK'e katmalarına engel olmak için toplantılarına baskın düzenlemek ister. Son anda olacakları fark eden Kız yüzüğünü çıkararak

baskını Ahmet'e haber verir. Altıncı Oyunda Kız ve Seyfi köşkten ayrılarak fabrikada çalışmaya başlarlar. Selim arkadaşlarını da alarak köşkün mutfağına yerleşir. Pehlivan ise köşkten ayrılıp ayrılmama kararını izleyiciye bırakır.

Oyunda sınıf çatışmasının arkasındaki siyasi koşullar 15- 16 Haziran 1970 işçi olayları ve 12 Mart sıkıyönetim dönemidir. Değişik iş kollarındaki on sekiz iş yerinin tüm işçileri 15 Haziran sabahı iş başı yaptıkları halde üretime geçmezler. Sendika temsilcileri bölüm ustalarıyla kısa bir görüşme yapar; üyesi oldukları sendikaların çalışmalarını sona erdirecek DİSK'i kapanmaya mecbur bırakacak yasa değişikliğini protesto etmeyi uygun bulurlar (Sülker, 1987: 83). Böylece DİSK'e yönelik bir yasa tasarısını protesto eden işçiler İstanbul'da yaptıkları gösterilerle her şeyi durdururlar (Akşın, 2007: 300).

İstanbul'daki yaşamı durduran bu eylemler oyun kişilerinin yaşamında belirleyici rolü üstlenir. İşçi sınıfının haklarını elde etmek için giriştikleri eylemlerden habersiz mutfak çalışanları adeta bir fanusun içinde yaşarlar. Fabrika sahiplerinden Kerim Bey'in onlara sundukları imkânlar dahilinde ve mutfağın sunduğu konfor alanı içinde yaşarlar. Hatta Aşçı Lütfü yakalanacağı korkusuyla iş kıyafetlerini üzerine giyerek olaylardan nasıl bihaber olduğunu da kanıtlamış olur. Karakterlerin seyir içinde bilinçlenmeye başlamaları yine eylemsellikle gerçekleşir. Burjuva sınıfını temsil eden Kerim Bey ve işçi sınıfını temsil eden Murat oyun boyunca görünmeseler de ana çelişkiyi oluşturarak diğer karakterlerin ve sınıfların çatışmasına hizmet ederler. Kerim Bey'in şoförü Seyfi, ağabeyi Ahmet ve Murat işçi sınıfının bilinçli temsilcileri, eski pehlivan Aşçı Lütfü ve Kız bilinçlenmeye açık mutfak çalışanlarıdır. Fabrikatör Kerim Bey, karısı, evin oğlu ve Kerim Bey'in Amerika'dan gelen kızlarıysa çalışanların anlatımlarıyla somutlaşırlar. Yani burjuva sınıfı işçi sınıfının gözünden ve onların bakış açısıyla yansıtılır.

Eylemlerin ve 12 Mart sıkıyönetiminin etkisi Aşçı Lütfü'nün on beş yıldır beyefendiye sevgi ve saygısının şaşkıncu şekilde değişmesiyle, Kız'ın uğruna ailesine para göndermekten vaz geçtiği Selim'in gerçek yüzünü görmesiyle gerçekleşir. Aynı şekilde Lütfü, Selim'i tıpkı Kız gibi evladı olarak benimseyerek ona yardım etmeye çalışırken, genç adamın canavarlaştığını görmesiyle sevgisi nefrete dönüşür. İşçi sınıfı temsilcileri ise belirgin bir değişim göstermezler. Asıl büyük değişim Selim tarafında gerçekleşir. Türkoloji'de okuyan, nişanlısını zengin mutfağından kurtarmaya çalışan Selim, 'kendilerinden olmayan' herkese saldıran silahlı bir militana dönüşür.

Karakterleri sınıf temsilcilerine ve önem sırasına göre alttan başlayarak ele alırsak: **Seyfi**, beğendinin şoförü olan Seyfi birincil karakterlerden biri olmasa da değişim gösterme yolundadır. Evin çalışanlarından biridir. Örneğin 15 Haziran'ın yıldönümünde köşte ziyafet verilirken Aşçı Lütfü'nün pişireceği istakozları arabayla taşımak, ya da köpek dilenciyi parçaladığında onu hastaneye götürmek ona düşer. Ağabeyi olaylara karışmaması yönünde ikna etmeye çalışır. Ancak bir taraftan da 'Artı Değer' okur. Kız da bilinçlenme yönündeki ilk adımını Seyfi Abi'sinde gördüğü kitapları okuma isteğiyle atar.

Bir toplumda o toplumun üyelerinin hayatta kalmaları için temel gereksinimleri karşılamak için talep edilenden fazlası üretildiğinde artık üretimin varlığından söz edebiliriz. 'Artık', bununla birlikte, geleneksel olarak yaptırım altına alınmış ya da alışlagelmiş bir yaşam biçimini sürdürmek için gerekli olanı aşan üretim olarak tanımlanabilir (Giddens, 2000: 119).

Amacı sınıf çatışmasını vurgulamak olan Öngören'in bu noktada Seyfi'ye 'Artı Değer' okutması tesadüfi değildir. Böylece oyunun temelini oluşturan işçi olaylarının zeminini hazırlayan düşünce sistemine gönderme yapılmış olunur.

Oyunda fabrikatör Kelim Bey’le çatışan işçi sınıfının en canlı temsili Ahmet’tir. Ahmet, epik tiyatronun izleyiciyi bilinçlendirme tekniğine uygun olarak sabırlı açıklamaları ve soğukkanlılığıyla yazarın da sözcüsü olarak konumlandırılır.

AŞÇI Gene bu öğrenciler değil mi? Basacaksın arkadaş bunlara sopayı.

AHMET Hayır pehlivan, öğrenciler değil işçiler.. Bu sefer işçiler yürüdü ama ne polis durdurabildi onları, ne başka birşey... İstanbul’dan İzmit’e kadar bütün fabrikalar boşaldı..

AŞÇI İşçiler mi yürüdü? Yahu anlatsana şunu.. Ne istiyor bu işçiler?

AHMET Bak Lütfü Usta, işçiler.. Karşı koydular.. 100 bin işçi.. İşçi sınıfı.. Nihayet gücünü gösterdi. Tarihinde yok (Öngören, 1999: 237).

Örnek diyaloglardan da anlaşıldığı gibi Ahmet köşkün ve burjuva düzeninin güvenli ortamında yaşayan, mutfakta yaşayan karakterlerine dış dünya gerçeklerini olduğu gibi anlatır. Kız Ahmet aracılığıyla ailesi ve abisi Murat hakkındaki gelişmeleri öğrenir. Seyfi’nin kızıdan umudu kestiği anlar da bile onda sağlam bir sınıf yapısı var savunmasını yapar. Seyfi’ye kitap getiren de Ahmet’tir. İşten çıkarıldıktan sonra Murat’la birlikte sendikada çalışarak Kerim Bey’in fabrikasındaki işçilerin DİSK’e geçmesini sağlamaya çalışırlar. Bütün mücadelesiyle birlikte Ahmet, Selim’in saldırganlaştığı zamanlarda dahi saldırgan bir tavır sergilemez. Gültepe’de bir kahvede akşam onda yapacakları toplantıyı Selim’in öğrendiğini ve baskına geleceğini öğrendiği zaman dahi soğukkanlılığını kaybetmez. Oyunda Murat aktif olarak görünmese de Ahmet’in aracılığıyla işçi sınıfının en önemli temsili olur.

**Kız**, Aşçı Lütfü’nün ölen en yakın arkadaşının kızıdır. Fabrikada çalışırken hastalandığı için Lütfü yanına alır, mutfakta birlikte çalışırlar. Ergenlik dönemindeki küçük beye her sabah arısütünü içirir, kahvaltısını hazırlar. Hiç hoşlanmadığı çirkin ve huysuz olarak nitelendirdiği evin hanımına Aşçı’ya belli etmemeye çalışsa da nefret duyar. Bu noktada evin hanımı ve Kız arasında kadınlar arasındaki sınıf çatışmasından söz edilebilir. En büyük isteği Selim’le bir an evlenmek olan Kız bunun için her ay para biriktirir, Selim’e de ortak hesapları için para verir. Başlangıçta en bilinçsiz ve saf olan karakter olarak çizilse de olayları takip ederek yazarın istediği bilinçlenme düzeyini yakalayan kişi noktasına ulaşır. ‘Zengin mutfağından kurtulup’ kocasına hizmet etmek isteyen kadın temsiliyen kitap okuma ve gerçekleri öğrenme merakı içinde savaştığı kendi sınıfının temsilcisine dönüşür. Selim’in komünistlerle iş birliği yapıp köpeği öldürdüğü gerekçesiyle kızı suçlaması bilinçlenmesinin ilk halkasıdır. Brecht estetiğinin şaşırtma potansiyeli izi taşıyan son sahnenin kahramanı kızıdır.

AŞÇI Şu MGM mi DGM mi işte o günlerden bir gün bu bizim Ahmet var ya zaten sık sık görüşürüz onunla bana bir gazete gösterdi. Gazetede bir fotoğraf vardı.. Bir baktım.. amanın durun, yahu olamaz.. Ama olmuş.. Bir fabrikanın önünde işçilerle polisler çatışmışlar ve de bu bizim kız var ya hah işte onunla Selim iti gırtlak gırtlak dövüşüyorlar.. İşte o zaman dedim ki ulan Lütfü şu kız kadar olamadın, yuh olsun senin pehlivanlığına dedim ve o anda ayrılmaya karar verdim (Öngören, 1999: 284).

**Selim**, oyunda en büyük değişimi gösteren karakterdir. Başlangıçta nişanlısını ‘zengin mutfağından’ kurtarmak için mücadele eden, ailesinden kalan parasını eniştesinden alıp evlenmeye çalışan saf bir genç iken yazarın da vurgusuyla eli silahlı bir canavara dönüşür. Selim’in dönüm noktası da uğradığı bir haksızlık sonucu gerçekleşir. Eniştesi ezen konumuna geçip onun haklarını gasp eder, onun haklarıyla bir benzin istasyonunun sahibi olur. Selim için paranın en önemli değer olarak yükselişi Kerim Bey’in hizmetine girmesiyle başlar. Kerim Bey’in gönderdiği kaptan Selim tıpkı Alman kurdu gibi terbiyeli bir canavar olarak döner. Kerim Bey’in sözcüsü, kararlarının uygulayıcısı haline dönüşür. Yazar, Kerim Bey’in köpekleriyle Selim arasında koşutluk kurar. Aşçının zehirlediği köpeğin yerine yenisinin getirilmesi, oyunun sonunda köpek sayısının üçe çıkması gibi Selim de arkadaşlarıyla birlikte mutfaka

yerleşir. Selim rahat ve lüks yaşamından taviz vermeyen patronun kirli işlerini gördürdüğü kötülüğün temsilidir.

SELİM Bizim işçileri solcu sendikaya geçirmeye çalışıyorlar.. Örgütüyorlar. (*Öfkelenir*) Ulan hepsinin canını yakıyoruz.. Gene de durmuyorlar. Her taşın altından bu komünistler çıkıyor. (*Güler*) Ama bir yandan da iyidir. Onlar olmasa ekme parasını nerden çıkaracağız.. (*Geçştirir*) Bunların elebaşlarını bulmamı istedi Kerim Bey.. Üçbeş kişi türemiş (Öngören, 1999: 263).

SELİM Bak kızım benim karım olacaksın, bu meseleyi çok iyi anlamalısın. Dinle.. Komünistler, millet tanımazlar.. Onlar sınıf tanırlar.. Bir devleti yıkıp yok etmek için sınıf kavgası çıkarırlar.. Böylece milleti birbirine düşürürler, millet birbirine düşünce ne olur? Ne olur o, millet? Zayıflar, parçalanır.. İşte Rusların istediği oyun bu.. Devleti yıkmak (Öngören, 1999: 64).

Yazar, Kerim Bey'in temsil ettiği kapitalist sınıfın görüşlerini Selim'in ağzından aktarır. İşçi sınıfının çatışmayla ilgili görüşlerinin sözcüsü ise Ahmet'tir.

Kerim Bey, oyunda somut olarak görünmese de sınıfının temsili olarak her karakter üzerinde ayrı ayrı etkilidir. Öngören, oyunun başlangıç noktasında sermaye sahibi olan Kerim Bey'i 15-16 Haziran olaylarının yaşandığı gün Avrupa'ya kaçmasıyla korkak bir karakter olarak çizer. Mutfak ve zenginlerin yaşam alanı keskin çizgilerle ayrılmıştır. Kerim Bey'in gücü 12 Mart döneminin sıkıyönetim koşullarında artarak çoğalır. Bunu da Selim gibi gençleri kendi görüşleri doğrultusunda yöneterek gerçekleştirir. Ritzer'in yorumuna göre de "kapitalistlerin özel mülkiyetlerini korumak ve kapitalistlerin ekonomik zorlamaları başarısız olduğunda bazen acımasızca müdahale etmek sonucunda devletin büyümesi (2010: 175)." Bu müdahaleler de işçi olaylarına katılanları işten çıkarmak ve bir daha iş bulmalarına engel olmak yoluyla gerçekleşir. İşçilerin gecekonducularını yıkmaktan bile bahsedilmektedir.

**Murat**, oyunda görünmez ancak kendi sınıfının en önemli temsili olarak belirir. Kız'ın ağabeyidir, Ahmet'in yakın arkadaşıdır. İşten çıkarılanlar arasındadır. Sendikaya Kerim Bey'in işçilerini çekmeye çalışmakla görevlidir. Murat'ın oyundaki işlevi görünmediği halde bir ideolojiyi temsil etmesi, kendi sınıfından karakterler üzerindeki etkisidir. Yazar, oyun kişilerinin bakış açılarıyla Murat hakkında bilgi verir. Murat değişimin, sınıf mücadelesindeki bilinçlenmenin idealize edilmiş temsili olarak düşünülebilir.

**Eski Pehlivan Aşçı Lütfü** oyunda yabancılaştırma işlevini gören karakterdir. Her oyunun başındaki ön oyun bölümünde açıklamalar yapar. Patronunun sağladığı güvenlik ortamında, mutfağında on beş yıl boyunca sorgulamadan yaşadığından sonra doğru bildiklerinin yanlış olduğunun sorgulamasına girişir. Aşçı Lütfü geleneksel tiyatroyun halk tiplerine yakın olarak çizilir. Kelimeleri yanlış telaffuz etmesi, küfürlü ve argo konuşması, saflığı ve babacan tavırlarıyla Türk sinemasında işlenen tiplerle benzer. Oyunun mizah ögesi de Aşçı Lütfü üzerinden etkin hale gelir. Onun dönüşümü de köpeğin dokuz kişiye saldırıp çarşafçı kadını hastanelik etmesiyle gerçekleşir. Çok sevdiği patronunun köpeğini zehirlemekten çekinmez.

AŞÇI (*Yeni köpeğe biftik hazırlamaktadır*) Ben kime hizmet ediyorum? Kerim Bey'e mi, köpeğine mi? Ben köpeklere hizmet edemem arkadaş..

Hem benim mesaimin ne zaman biteceği belli olmalı.. Aşçıysak eşek değiliz ya.. Bana bak lan Seyfi o kadar kitap okudun.. Ben nasıl grev yaparım, anlat bana grev yapacağım arkadaş (Öngören, 1999: 268).

Aşçı oyunun sonunda metaforik bir işlev gören ve Selim'le özdeşleşen 'köpek'lere hizmet etmek istemeyeceğini, kişisel grevini gerçekleştireceğini söyleyerek son sözü izleyiciye bırakır.

Son bir değerlendirmeye Gökteş'a göre *Zengin Mutfağı*'nda Türkiye'nin yakın geçmişinde yaşadığı olayların bireyler üzerindeki etkisi gözlemlenmektedir. Bunu olayın kurgusundan, oyun kişilerine, dil ve tavır özelliklerinden, seyirciyle olan iletişimine kadar sağlam, sanatsal kuramsallığın tuzağına düşmeyen bir anlayışla vermektedir (Gökteş, 2004: 140).

## Sonuç

Birey olarak insanı, insana bağlı olarak da toplumu yansıtan edebi türlerden biri de tiyatrodur. Kendine ait kuralları olan ve benzetmecilikle şekillenen tiyatro türü romantizm akımıyla birlikte tür özelliklerini esnetmeye başlayarak içeriğini ve tekniğini geliştirir. XIX. yüzyıldan itibaren sanayi devriminin ve toplumsal değişmelerin yön verdiği realizm ve natüralizm akımlarının etkileriyle biçimsel değişkilere uğrar ve konu bakımından zenginleşir. Bu etkilerle işlenen konulardan biri de sınıf çatışmasıdır. Natüralist tiyatronun önemli örneklerini veren dışavurumculuğun da öncülerinden kabul edilen İsveçli roman ve tiyatro yazarı August Strindberg de insanın varlığının çatışmalar bütünü olduğunu belirterek oyunlarında bu savaşı işler. 1888 yılında yazılan *Matmazel Julie* sınıf çatışmasını işlediği oyunlarından biridir. Türkiye'de ise yenilikçi tiyatro denemeleri XX. yüzyılda Brecht etkisiyle gerçekleşir. Bu etkiye kapılan, epik tiyatronun ülkemizdeki önemli örneklerini veren yazarlardan biri de Vasif Öngören'dir. Epik tiyatronun amaçlarından biri yabancılaştırma tekniğini kullanarak izleyiciyi bilinçlendirmektir. Sosyalist bakış açısıyla şekillenen bu örneklerde sınıf çatışması işlenen temaların başında gelir. Öngören'in *Zengin Mutfağı* oyunu da emek-sermaye çatışması üzerine kurulur.

Giriş bölümünde yer verilen teoriler doğrultusunda oyunları yorumladığımızda: Sınıfın büyük çapta ve ekonomik temelli olduğu sonuçlarına varılır. Zenginlerin mülkiyeti bu ayrımın temelini oluşturur. İki oyunda da sınıf çatışmasının ana etkeni mülk sahiplerinin elinde bulundurduğu güce karşı proleteryanın uyanışı ve bilinçlenme sürecidir. Çatışmanın farkına varıldığında bir sınıfın kendisi için gerçek bir sınıf haline dönüşmesi düşüncesi her iki oyun için de geçerlidir. Karakterler içinde buldukları sınıfın dışındaki kişilerle çatışmaya başladıkları andan itibaren içinde buldukları fanustan çıkararak gerçeği algılamaya başlarlar. Sınıfın ekonomik temelli olduğu düşüncesi dönemler ve işleniş biçimleri farklı olsa da her iki oyunda da belirgin şekilde işlenir. Burjuva sınıfının sahip oldukları refah düzeyine ulaşmak isteyen onların sahip oldukları zenginliği kendilerine yapılmış bir haksızlık olarak gören proletarya sınıfı sevgi-saygı çerçevesinde ilişkilerini sürdürmeye çalışırken kendi kendilerine de olsa çeşitli karşı çıkışlarla direnişlerini sürdürürler. *Matmazel Julie*'de soylular ve işçiler arasında yaşanan çatışma, *Zengin Mutfağı*'nda kapitalistlerin aşırı üretmeleri sonucunda gücü elinde tutmak için yarattıkları kaos ortamıyla etkisini gösterir. Üretim tarzı içindeki yapılaşmış çıkar çelişkileri, işçinin elde ettiği güçten kapitalistin gücü eline geçirmesine doğru yön değiştirir.

Oyunları bağlamlar doğrultusunda ele alırsak: Sınıf sorunsalını odağına alan iki oyunu birleştiren en önemli unsur mekândır. 'Mutfak' her iki oyunda da metaforik bir işlev üstlenerek bireylerin temsillerine dönüşür. Mutfak işçi sınıfının ve çalışanların yaşama, çalışma ve dinlenme alanıdır. *Matmazel Julie*'de mutfakın asıl sakini Kristin'dir. Kristin'in dinlendiği ve özel vakitlerini geçirdiği alan mutfaktır. Kristin ve Jean'ın odalarının kapısı mutfaka açılmaktadır. Konttan aşırı kaliteli şarapları da burada içerler. *Zengin Mutfağı*'nda da aynı şekilde mutfak oyuna da adını vererek sınıfları ayıran hat görevi üstlenir. Aşçı Lütfü, dinlenme zamanlarında üzerinde iş görmediği kendine ait küçük masasında Rus votkasını içer. Kerim Bey, karısı ve oğlu asla mutfaka inmezler. Bir zil sesiyle mutfak sakinlerini kendi alanlarına çağırırlar. Oyunun temel çatışma unsurlarından birini de Selim'in Kız'ı 'zengin mutfakından kurtarma' arzusu belirler. Paranın gücünün arzusunun önüne geçmesiyle Selim'in tavrı da değişir. Evin hanımıyla çatışan, bilinçlenme düzeyine giren Kız 'zengin mutfakından' kendi iradesiyle kurtulur.



Oyunların konuyu kişiler ekseninde alış şekilleri, etkilendikleri akım ve yazıldıkları dönem bakımından birbirinden farklıdır. Bununla birlikte her iki oyunda da kişilerin temelde ezen-ezilen karşıtlığını temsil ettikleri de söylenebilir. *Matmazal Julie*, Ortaçağ'dan süre gelen etkiyle soylu sınıf ve onun hizmetinde çalışanların çatışması üzerine kuruludur. Konağın sahibi olan Kont ve kızı Matmazal Julie ve Julie'nin annesi soyluları temsil eder. Kendini eğiterek üst sınıfın değerlerini öğrenen ancak Kont'la karşılaştığı anda uşak kılıfını üzerinden atamayan Jean ve mutfak çalışanı Kristin, diğer sınıfın karşıt kutbunda belirirler. Julie'nin mutfağa ve Jean'ın odasına girmesiyle düşüşü başlar. Julie içinde bulunduğu sınıfın dayattıkları sebebiyle zorluklarla karşılaştığı anda hayatta kalabilecek güce sahip değildir. Strindberg, bunun tek bir sebebi olmadığını, annesinin, babasının, nişanlısının ayrı ayrı etkilerle Julie'nin karmaşasına neden olduklarını belirtir. Jean ise her koşulda hayatta kalma eğilimiyle yükselişe geçer. Sonuç olarak çatışma mülk sahipleri soylular ve onların çalışanları arasındadır. *Zengin Mutfağı*'nda ise temel çatışma emek ve sermaye güçleri arasındadır. 15-16 Haziran 1970 işçi olaylarıyla başlayan oyun 12 Mart sıkıyönetimi süresince devam eder. Çatışan sınıf ise fabrika sahipleri ve işçilerdir. Asıl büyük çatışma burjuva sınıfını temsil eden Kerim Bey ve işçi sınıfını temsil eden Ahmet ve Murat arasındadır. Her iki oyunda da sığınaklarında, fanus içinde yaşayan aşçı karakterleri buldukları konak ve köşkten ayrılmak isterler. Ancak *Matmazal Julie*'deki Kristin bunu yaşadığı sınıfsal bir uyanış sebebiyle yapmaz. Julie'nin düşüşünü iğrenç bulur. Ev sahiplerine saygı duymadığı bir mekânda yaşayamayacağı için ayrılmak ister. Yani ihtiyaç duyduğu şey otoritedir. *Zengin Mutfağı*'ndaki Aşçı Lütfü ise Kristin'den farklı olarak bir bilinçlenme düzeyi yaşar. Çok sevdiği ve iyi insan olarak nitelendirdiği patronunun ve evlat diye seslendiği Selim'in gerçek yüzünü görür. Artık kime hizmet ettiğini bilmemektedir, Kız kadar bile olamamıştır. Son kararı ve yargıyı izleyiciye bırakır. Gücü ele geçirdiği anda değişim gösterip acımasızlaşan karakterler ise Jean ve Selim'dir. Jean artık düşkün olarak gördüğü evin hanımı Julie'yi intihara göndermekten çekinmez. Selim de Kerim Bey'in adamı olduktan ve parayı tek değer olarak gördükten sonra köpeği öldürdüğünü sandığı nişanlısına işkence plânları yapmaktan geri durmaz. Kız'ın evlilik hayalleri uğruna ailesini karşısına aldığı Selim, terbiyeli bir canavara dönüşür. Oyunun sonunda Aşçı'nın fabrika önünde çıkan çatışmalar sırasında Selim ve Kız'ı boğaz boğaza görmesi buna şaşırması bu noktada manidardır.

*Matmazal Julie*'de sınıf çatışması natüralist akımın da etkileriyle karakterlerin iç savaşmaları düşüş ve yükselişleri ekseninde ele alınırken; *Zengin Mutfağı*'nda epik tiyatronun biçimsel yapısına uygun olarak sınıflar arasında geçecek şekilde kurgulanır. Fabrika sahipleri ve işçiler çatışmanın iki zıt yüzünü oluştururlar.

### Kaynakça

- Akşin, S. (2007). Kısa Türkiye Tarihi. İş Bankası Kültür Yayınları.
- And, M. (1983). Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu. İş Bankası Yayınları.
- Brecht, B. (1952). Schriften zur Theater. Klassiker der Schauspielregie. (20. Yüzyılda Tiyatro, Mitos Boyut Yayınları, 1993).
- Doğan, A. (2009). Türk Tiyatrosunda Brecht Etkisi. Turkish Studies, Volume/ 1-1.
- Fuat, M., (1961). Başlangıcından Bugüne Türk ve Dünya Tiyatro Tarihi. Varlık Yayınları
- Giddens, A. (2000). Tarihsel Materyalizmin Çağdaş Eleştirisi. Paradigma Yayınları.
- Giddens, A., (2012). Sosyoloji. Çev: Eren Rızvanoğlu. Kırmızı Yayınları.
- Göktaş, E. (2004). Vasıf Öngören'in Tiyatro Dünyası. Mitos Boyut Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1988). Tiyatroda Devrim. Çağdaş Yayınları.
- Moran, B (2018). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İletişim Yayınları.

- Nutku, Ö. (1963). *Modern Tiyatro Akımları, (19. Yüzyıl Tiyatrosu)*. Dost Yayınları.
- Öner H. (2022). *Huzursuz Bir Ruh Panoraması. İletişim Yayınları*.
- Öngören, V. (1999). *Bütün Oyunları Almanya Defteri Asiye Nasıl Kurtulur Oyun Nasıl Oynanmalı Zengin Mutfağı*. Mitos Boyut Yayınları.
- Öngören, V. (1970). *Ulusal Tiyatro Devrimci Tiyatrodur*. Ankara Birliği Dergisi.
- Ritzer, G., (2011). *Klasik Sosyoloji Kuramları*. Çev: Himmet Hülür. De Ki Yayınları.
- Sülker, K. (1987). *Türkiye'yi Sarsan İki Uzun Gün 15-16 Haziran, V Yayınları*.
- Strindberg, A. (1960). *On Modern Drama and Modern Theatre (1889)*. Playwrights on Playwriting Yayınları.
- Strindberg, A. (2004). *Matmazel Julie- Alacaklılar*. Mitos Boyut Yayınları.
- Şeker, A. ve Özcan, E. (2021). *Edebiyat Sosyolojisini Güncel Kılmak*. Nika Yayınları.
- Şener, S. (2020). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Tüfekçi, E. M. (2003). *Oktay Rifat'ın Yağmur Sıkıntısı ve Auguste Strindberg'in Matmazel Julie Adlı Oyunlarını Birlikte Okumak*. Reading Rifat's Yağmur Sıkıntısı with Strindberg's Miss Julie. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 16. Cilt.
- Wellek, R., Varren (2001). *A, Edebiyat Teorisi*. Çev: Ömer Faruk Huyugüzel. Akademi Kitabevi.
- Yüksel, A. (2012). *Çağdaş Türk Tiyatrosundan On Yazar*. Mitos Boyut Yayınları.

## 28-Faruk Duman'ın "Av Dönüşleri" hikâyesi üzerine bir tahlil denemesi

Berna SEVİNDİK<sup>1</sup>

**APA:** Sevindik, B. (2022). Faruk Duman'ın "Av Dönüşleri" hikâyesi üzerine bir tahlil denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 465-473. DOI: 10.29000/rumelide.1074504.

### Öz

Faruk Duman, 1990'lı yıllardan beri Türk edebiyatında roman, hikâye, deneme türlerinde eserler veren bir yazardır. Postmodern sanat anlayışının etkili olduğu yıllarda ürün veren yazarın kendine has masalsı bir üslubu vardır. Bugüne kadar yayımladığı eserleriyle; Orhan Kemal Öykü Ödülü'nde ikincilik (1998), Sait Faik Hikâye Ödülü (2000), Haldun Taner Öykü Ödülü (2010), Orhan Kemal Roman Ödülü (2019) gibi birçok ödüle layık görülmüş, günümüzün en verimli yazarlarından biridir. Bu çalışmada yazarın 1999 yılında yayımladığı ikinci hikâye kitabı olan ve içinde altı hikâyesinin yer aldığı "Av Dönüşleri" kitabında bulunan "Av Dönüşleri" adlı hikâyesi tahlil edilecektir. Kitaptaki altı hikâyede birbiriyile ilişkili, sıralı bir olay örgüsü ve düzen söz konusu değildir. Yalnız tüm hikâyelerde doğa, orman ve bilhassa hayvanlar önemli bir yer tutar. Duman, bu kitaptaki hikâyelerinde olaydan ziyade insan zihninin karmaşasına yoğunlaşır. Söz konusu kitapta yer alan hikâyelerden, yazarın üslubunu yansıtmaya ve kullandığı teknikleri göstermesi bakımından kitaba ismini veren hikâye "Av Dönüşleri" seçilmiştir. Çalışmanın giriş kısmında yazarın hayatı hakkında bilgi verilmiş, aldığı ödüller ve diğer eserlerine değinilmiştir. Bu bölümden sonra "Av Dönüşleri"; konu, olay örgüsü, anlatıcı ve bakış açısı, zaman, mekân, şahıs kadrosu, dil ve anlatım teknikleri ve sonuç olmak üzere sekiz başlık altında incelenmiştir. Makalenin sonuç kısmında, bu tahlilden hareketle hikâye üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Faruk Duman, Av Dönüşleri, hikâye tahlili, inceleme

### An analysis on Faruk Duman's Story "Av Dönüşleri"

#### Abstract

Faruk Duman is a writer who has been producing novels, stories and essays in Turkish literature since the 1990s. The author, who produced products in the years when the postmodern understanding of art was effective, has a unique fairy-tale style. With his works published so far; He is one of the most productive writers of our time, having been awarded many awards such as the second place in the Orhan Kemal Short Story Award (1998), the Sait Faik Story Award (2000), the Haldun Taner Story Award (2010), and the Orhan Kemal Novel Award (2019). In this study, the author's story "Av Dönüşleri", which is in the book "Av Dönüşleri", which is the second story book published in 1999 and includes six stories, will be analyzed. In the six stories in the book, there is no interrelated, sequential plot and order. However, nature, forest and especially animals have an important place in all stories. In the stories in this book, Duman concentrates on the complexity of the human mind rather than the event. Among the stories in the aforementioned book, the story named "Av Dönüşleri" was chosen in order to reflect the author's style and show the techniques he used. In the introduction part of the study, information about the life of the author was given, the awards he received and his

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, T. C. İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), b.civalioglu@iku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4325-6175 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074504]

other works were mentioned. After this chapter, "Av Dönüşleri"; subject, plot, the narrator and his point of view, time, place, personnel, language and expression techniques and the result were examined under eight headings. In the concluding part of the article, evaluations were made on the story based on this analysis.

**Keywords:** Faruk Duman, Av Dönüşleri, story analysis, examination

## Giriş

Faruk Duman 6 Mart 1974 tarihinde Ardahan'da doğar. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Kütüphanecilik bölümünde okur. Bilkent Üniversitesi Kütüphanesi Sanat Bölümü'nde ve Can Yayınları'nda çalışma hayatını sürdürür (Koyuncu, 2020). 1991 yılından beri Yazıt, Damar, Papirüs ve Adam Öykü gibi dergilerde öyküleri yayımlanır (Öztunç, 2013, s.30). 1996'da Çankaya Belediyesi'nin Öykü-Şiir yarışmasında Çocuk Öyküleri dalında ikincilik ödülü kazanır. İlk hikâye kitabı Seslerde Başka Sesler 1997'de yayımlanır.

Duman, yazı hayatına başladığı yıllardan bugüne dek pek çok ödülle taltif edilmiştir. 1998'de Orhan Kemal Öykü Yarışması'nda ikincilik ödülü, 2000'de Av Dönüşleri kitabı ile Sait Faik Hikâye Armağanı, 2004'te Keder Atlısı kitabı ile Haldun Taner Öykü Ödülü, 2011'de İncir Tarihi romanı ile Yunus Nadi Roman Ödülü'nü, 2019'da Sus Barbatus Romanı ile Orhan Kemal Roman Armağanı ve Cevdet Kudret Edebiyat Ödülü'nü alır.

Faruk Duman, edebiyat dünyasına hikâye ile adım atsa da roman türünde de eserler vermiştir. Kurgu ve anlatım özellikleri, hayatı doğayla iç içe gösteren, masal ve destanlara has unsurlarla bezelidir. Tahlil edilecek Av Dönüşleri hikâyesi yazarın aynı adı taşıyan kitabındaki altı hikâyeden beşincisi olarak yer alır. Kitapta yer alan diğer hikâyelerin isimleri; Pancar Vagonları, Camların Buğusunun İçinde, Sır Saklayanın Öyküsü, Atlar Sabırsız, Av Dönüşleri, Yengecin Günlüğü. Kitaptaki hikâyeler kurgu bakımından birbiriyle doğrudan bağlantılı değildir. Fakat tema, anlatım özellikleri, doğa ve hayvanlarla ilgili unsurların hemen her hikâyede bulunmasıyla kitapta yer alan hikâyeler arasında bir bağ olduğundan söz edilebilir. Av Dönüşleri hikâyesi; konu, olay örgüsü, anlatıcı ve bakış açısı, zaman, mekân, şahıs kadrosu, dil ve anlatım teknikleri ve sonuç olmak üzere sekiz başlık altında tahlil edilecektir.

## 1. Konu

"Av Dönüşleri" kitaba ismini veren hikâye olarak isim-içerik uyumunu yansıtır. Olaydan ziyade insan zihnindeki dalgalanmaları önemseyen yazar, bu hikâyede insanın iki yüzünü yansıtır. Hem hayvanın vurulmasını büyük bir iştahla isteyen hem de hayvanın yanına tüfeksiz gitmeyi istemek gibi ikilemleri bünyesinde barındıran başkişi insanın içine düştüğü ikilemleri yansıtır.

Hikâye kendi içinde Hayvan, Irmak, Kız başlıklarını taşıyan üç bölümden oluşur. İlk bölümde başkişi ile Recep ve Hasan adlı iki arkadaşı, başkişinin bir ağacın üzerinde gördüğü hayvanın ne olduğunu anlamak ve onu avlamak için peşine düşerler. Bölümün sonunda hayvan Hasan tarafından vurulur. Hayvan öldükten sonra bile hayvanın ne olduğu hakkında kesin bir sonuca ulaşamazlar.

Irmak başlıklı ikinci bölüm bir baykuş sesiyle başlar. Oldukça şiddetli yağın yağmurdan ötürü yardım isteyen bir sese kulak veren başkişi ve Recep dışarı çıkarlar. Sesin ırmağın kenarında mahsur kalmış bir atın çığlığı olduğunu anladıklarında artık ikisi de çamura saplanmış, yardıma muhtaç bir halde kalırlar.

Son bölümde başkışı ve iki arkadaşı ardıc kuşunun peşine düşerler. Onu avlamak için bir koruya gidip arayışa başlarlar. Bu esnada başkışı bir önceki bölümde bahsi geçen atı nasıl kurtardıklarını hatırlar. Başkışı, ırmağın kenarında güzel bir kız görür ve yerden bir tüy alır. İkinci ve üçüncü tüyü de aldıktan sonra arkadaşı Recep'in ardıc kuşunu değil ardıc ağacını aradığını anlar.

## 2. Olay örgüsü

"Anlatma esasına bağlı edebî türlerde bilhassa hikâye ve romanda vaka asıl unsur durumundadır. Bu asıl unsur, herhangi bir alaka ile bir arada bulunan veya birbiriyle ilişkili bu münasebetlerin bir tezahürüdür." (Aktaş, 1991, s.47-48). Anlatmaya bağlı tüm edebî türlerde var olan ve Şerif Aktaş'ın "metin halkası" adını verdiği vaka parçaları metnin özünü teşkil eder.

E. M. Forster olay örgüsünü şöyle tanımlar: "Öykü, olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılmasıdır. Olay örgüsü de olaylar üstüne kurulur, ancak burada üstünde durulan nokta, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkisidir." (Forster, 1985, s. 26). Her ne kadar Av Dönüşleri, olay odaklı bir metin olmasa da hikâyenin başından sonuna dek takip edilebilen birden fazla öykü ve olay örgüsü ağı olduğu ifade edilebilir.

Av Dönüşleri, birbirinin devamı olarak sayılmasa da karakter ve olay bakımından ilişkili olan üç ara bölümden oluşur. Bunlardan ilki olan "Hayvan" bölümünde olaylar başkışının ağacın üzerinde bir hayvan gizlendiğini görmesiyle başlar. Başkışı, gördüğü bu hayvanla ilgili türlü düşüncelere kapılır. İlk hayvanın belki bir sahibi olduğunu ve sahibinin ondan bıkip hayvanı terk ettiğini düşünür. Buradan hareketle kendisinin ve ağabeyinin de eskiden böyle yaptıklarını hatırlar. Eve "sinsi, aşağılık bir kedi" (Duman, 1999, s.57) getirip babasının kızması üzerine götürüp bir yere bırakırlar. Başkışı, ağacın tepesindeki bu hayvanın da tıpkı böyle bir kaderle alınıp sonra da kurtulamayacağı bir yer olarak görülen o noktaya bırakıldığını düşünür. Hayvanın kafasını tüylerinin içine gömdüğünü gören başkışı bunu hemen anlatmak ihtiyacına kapılarak önce Recep adlı arkadaşına söyler. Recep durumla ilgilenir görünür. Başkışının "Abi, dedim dalın arkasına tünemiş, bir o yandan, bir bu yandan baktım ama..." (Duman, 1999, s.58) cümlesiyle "İstersen gidelim, bir de sen bak" (Duman, 1999, s.58) cümlesi arasında bir paragraflık bölüm yer alır. Bu bölümde başkışı yaşadığı yere dair iklim ve toprak yapısından genç kız ve delikanlıların açık hava sinemasında film izleme ritüellerine kadar birçok şeyden bahseder.

Başkışı Recep'in bu esrarengiz hayvanı avlamak için muhakkak kendisiyle beraber bakmaya gideceğine emindir. Recep, arkadaşları Hasan'a seslenerek onu da yanlarına çağırır. Başkışının iki cümlesinin arasına giren tasvirî paragrafın bir benzeri ile burada da karşılaşılır. Recep'in Hasan'a seslenmesinden sonra bir paragraflık mekân betimlemeleriyle dolu bir bölüm vardır. "Karşıda bir bira fabrikası, evlerin önünde. Akşamları fabrikayı havalandırırlar mı artık, püfür püfür, öyle eser. Arkada bir tren yolu, onun arkasında upuzun tarlalar." (Duman, 1999, s.59).

Recep ve Hasan arasında başkışının "bunca yıllık bir avcı" olarak gördüğü hayvanın ne olduğunu anlayamaması üzerine konuşmalar geçer. Başkışı hayvanı "koyu kahverengi, kedi büyüklüğünde, tüylü bir top" (Duman, 1999, s.60) olarak tanımlar. Hikâyenin bu kısmında başkışının ağabeyinin, sazların tehlikeli olduğunu öğrettiğini hatırladığı, konuyu bölen bir paragraf yer alır. Ardından başkışı ve arkadaşları elinde avladığı bir tavşan olan yaşlı bir avcıyla karşılaşır. Hasan bu tavşanın kendilerinin aramaya gittiği hayvan olduğunu zannederek heyecanlanır fakat başkışı "Yok oğlum, bizim hayvan koyu kah..." (Duman, 1999, s.61) diyerek duruma açıklık getirmeye çalışır. Başkışı henüz cümlesini bitirmemişken söz konusu hayvanla karşılaşılır. Recep, dalın üzerinde duran hayvana ateş eder fakat

isabet ettiremez. Recep ve Hasan durmadan ateş ederken hayvan yerinden bile kıpırdamaz. Bu sırada araya etrafı tasvir eden uzunca bir paragraf girer. Hasan sonunda dayanamayıp daha yakından ateş etmek için ağaca tırmanmaya karar verir ve orada hayvanı vurur. Üç arkadaş, hayvanın kirpi, köstebek, sincap, kokarca ve belki yaban tavşanı olduğuna dair konuşurlar. Sonunda vurdukları hayvanı orada bırakıp giderler.

Hikâyenin "Irmak" başlıklı ikinci bölümünde yine hayvanlara ve doğaya ait unsurlar dikkati çeker. Başkişi, baykuş ötüşünü andıran bir ses duyar, ardından bunun belki de uzakta boğazlanan birinin çığlığı olduğunu düşünür. Başkişi, bu sesin sahibine yardım etmek için derhal Recep'i arar. Recep o esnada şiddetle yağın yağmuru seyretmektedir. Başkişi karısından yağmurluk ve fenerini bulmasını rica eder. Ardından baykuş zannedilen sesin "imdaaat" (Duman, 1999, s.63) çığlığına dönüştüğünü duyarlar. Recep elinde tüfeğiyle gelir. Yağmur uzun süre yağdığı için yakındaki ırmak taşıdığından ve dışarıda ölü ve yaralıları olduğundan belediye görevlileri mahalle sakinlerini dışarı çıkmamaları için uyarır. Başkişi bu uyarıdan sonra dışarı çıkmakla ilgili tereddüte düşer fakat Recep onu dinlemez.

Recep ve başkişinin kulak kesildiği "imdaaat" sesi giderek zayıf ve belirsiz bir hale gelir "ihmmmmhhdaaah" (Duman, 1999, s.65). Hikâyenin bu kısmında araya giren paragraf başkişi ve Recep'in buluşlarına dair bir bölümdür. Başkişinin buluşu; kadınlar kış hazırlığı yaparken kullanılacak bir tür arabadır. Recep'in buluşu ise içinde gezecekleri, biri boğulsa kurtaracakları bir saldır. Bu ara paragrafın ardından Recep kurtarmaya doğru yöneldikleri sesin kişnediğini duyar. "Abi, dikkat ettin mi, adam kişniyor be!" (Duman, 1999, s.66). Başkişi ise "Oğlum, adam niye kişnesin, galiba bir at var, yazık, çamura saplanmış." (Duman, 1999, s.66) dese de giderek yaklaştıkları sesin at kişnemesine dönüştüğünü fark eder. Başkişi ve Recep'in karşısına bir araba çıkar. Arabanın sürücüsü elektrikler kesik olduğundan mum alabileceği bir yer aramaktadır. Adama yardımcı olamayan iki arkadaş ve arabalı adam aralarında geçen kısa konuşmanın ardından ayrılırlar. Başkişi, yanındaki arkadaşının düğünlere gitmeyi ne denli sevdiğini hatırlar. Kurtarmaya çalıştıkları ses ise onlardan gittikçe uzaklaşmaya başlar. İki arkadaş çamura saplandıklarını fark eder ve birbirlerine tutunurlar. "İmdat" sesine yardım eli olmak için çıktıkları yolda yardıma muhtaç ses hâline gelirler.

"Kız" başlıklı hikâyenin son bölümünde ardıcın yaşadığı yeri öğrenen Recep "abi, gelmezsen canıma kıyarım, hem ne olacak, ardıc olmaz, başka bir şey olur, eli boş dönecek değiliz ya." (Duman, 1999, s.68) diyerek başkişiyi de yanında gelmesi için ikna etmeye çalışır. Bu noktada hikâyenin akışına ait olmayan bir paragraf yer alır. Başkişi ilk aşkı anlatır. Mahalle arkadaşı, kısa saçlı, çilli bir kızdır. Bu kızla ilgili paragrafın ardından başkişi ve Recep, Hasan'ın arabasıyla koruluğa gitmeye karar verirler. Hasan bu iş için zaten hevesli olduğundan nereye gidileceği ile bile ilgilenmeden lazım olan her şeyi (mangal, odun kömürü, kibrit, av torbası, saçma, tüfekler) bagaja yerleştirir. Koruluğa geldikleri zaman başkişi ikinci aşkı görür. Başkişi ile Recep tüfekleri alıp açılırken Hasan arabada bekler. İki arkadaş, korulukta yürürken bir ırmağın kenarından geçerler. Bu ırmak hikâyenin ikinci bölümünde bahsi geçen ırmaktır. Irmak bölümünde yarım bırakılan hikâyenin akıbeti burada açığa çıkar. Recep ve başkişi çamura saplanmış bir atı kurtarmışlardır.

Etrafta ardıc arayan ikili gezinirken başkişi "o harika kız" dediği ikinci aşkı tekrar görür. Başkişi, elinde tüfikle, yıkanmak için ırmağa gelen kıızı takip eder. Bu kız başkişiye tekrar ilk aşkı hatırlatır. İsmi hatırlayamadığı ilk aşkıdan "Çil" diye bahseden başkişi bu kıza dair anılarını hatırlar. Bu sırada yerden üç adet tüy toplar. Recep, "işte" diye bağırarak aradıkları ardıc ağacını işaret eder. Başkişi ise "Ulan, tüfekleri bunun için mi aldık, ağaç seyretmeye mi geldik, ne biçim adamsın!" (Duman, 1999, s.72) diye bağırır. Recep buna karşılık olarak "Ardıca saklanmışları vuracağız, anlarsın ya, ardıcın ardındakileri."

(Duman, 1999, s.72) der. Recep ardıç ağacını arama amacıyla yola çıkmışken başkişi ise ardıç kuşunun peşinde olduklarını zanneder. Hikâyenin sonunda başkişi, topladığı tüyleri Recep'e göstermekten vazgeçer.

Metnin ilk bölümü boyunca sözü edilen "hayvan"ın yakalanması ve avlanması hikâyede gerilim ve heyecan duygusuna hitap eder. Benzer şekilde ikinci bölümde duyulan imdat çağlığının sahibini kurtarmak ve üçüncü bölümde ise gizemli ardıcı bulmak hikâyedeki heyecan duygusunu besleyen unsurlardır. Benzer bir gerilimi yine hikâyenin ilk bölümündeki "hayvan"ın yakalanması ile ilgili duygu karmaşası yaşayan başkişinin şahsında da görmek mümkündür. "Yahu vuramayız, fena gizlenmiş, şu tüfekleri almasak da öyle bir bakıp gelsek." (Duman, 1999, s.58) cümlesi ile "Recep, iflah olmaz yeteneği ile nişan alacak. Acımaz, biliyorum. Gözlerini kısacak, başını yan yatırıp, güm. O zaman göreceksin. Çıkıp orada, gözlerden ırak, neymiş. Kim bilir nasıl bağıracak. Bağırısın." (Duman, 1999, s.61) cümlesini kuran aynı kişidir. Bu ifadelerden başka, başkişinin hayvanın vurulmasıyla ilgili duygularına ilişkin bir cümleye yer verilmemiştir. Hikâyenin başında tüfeği almadan gitmek isteğiyle hayvanın vuruluşunu tasvir ederken kullanılan dil arasında karşıtlık olduğu söylenebilir. Bu durum, başkişinin değişen ruh hâliyle açıklanabilir.

Bu hikâyenin türünün Oktay Yivli'nin tahlilinden hareketle "dramatik öykü" olarak belirlenmesi mümkündür.

"Türün sınır-durumu tek bir karakterin kendisiyle olan çatışmasıdır. İç çatışmanın olgusallığında başkarakterin zihnine odaklanılır; okura başkarakterin iç çatışmaları, sorgulamaları, karar verişleri, kararından dönüşleri ilk elden sunulur. Başkarakterin belleğine odaklanan okur, orada iç monolog ya da iç diyalog tekniğiyle sahnelenen tek kişilik bir oyunu izler. Dış çatışma söz konusu olduğunda kahraman ve karşı-kahraman karşıt kutupları oluşturur." (Yivli, 2019, s.19).

Av Dönüşleri'nde başkişinin belleği odak noktasıdır ve yazarın kullandığı tekniklerle, başkişinin dünyayı ve olayları algılayışı ile hikâye kurgusu tamamlanır.

### 3. Anlatıcı ve bakış açısı

Şerif Aktaş, hikâye ve romanda metin halkası, vaka zinciri ve eserin dilinin bakış açısına göre şekil aldığını ifade eder.

"Bakış açısı, anlatma esasına bağlı metinlerde vaka zincirinin ve bu zincirin meydana gelmesinde kullanılan mekân, zaman, şahıs kadrosu gibi unsurların kim tarafından görüldüğü, idrâk edildiği ve kim tarafından, kime nakledilmekte olduğu sorularına verilen cevaptan başka bir şey değildir." (Aktaş, 1991, s.84).

Av Dönüşleri hikâyesinde kahraman anlatıcının bakış açısı kullanılmıştır. Hikâyede olaylar, şahıs kadrosu ve mekâna ait özellikler başkişi tarafından sunulur. Bu anlatıcı tipinde başkişinin gözlem yeteneği ve olaylara ilişkin bilgisi ile sınırlı bir anlatım yer alır. Metinde nakledilen her şey başkişinin bakış ve duyusuyla sınırlandırıldığından metnin tüm özelliklerinde başkişinin içinde bulunduğu psikolojik, sosyolojik şartlar, bilgi ve birikim seviyesi, mizacı ve üslûbu hikâyede oldukça önemli bir yer tutar. Anlatıcı konumunda olan başkişinin geçmişe dair hatırladığı anılar ya da durumun kendisinde yaptığı bir çağrışım nedeniyle anlatım sık sık bölünür. Bu anlatıcı tipi Av Dönüşleri kitabında yer alan diğer hikâyelerde de yazarın sıklıkla tercih ettiği bir kullanımdır.

#### 4. Zaman

Mehmet Tekin, anlatının inşa edilmiş bir yapı olduğunu ve hikâyenin mutlaka belirli veya belirsiz bir zamanda cereyan ettiğini ifade eder (Tekin, 2001, s.121). Av Dönüşleri, başkişinin geçmişe yönelik bir anı hatırlamasıyla yani anlatma zamanına ait fikirleriyle başlar. Hikâyenin vaka zamanı ile ilgili bilgi verilmemiştir. Elektriklerin sık sık kesilmesi ve yolda mum arayan bir yabancıyla karşılaşılması dolayısıyla vaka zamanının 1990'lı yıllar olduğu düşünülebilir.

Hikâyede vaka zamanına ilişkin yalnızca şu ifade vardır: "Geçen yıl nasıl taşıydı. Yine Recep vardı. Adamın biri atını yitirmişti. Hayvan, çamura saplanmış, nasıl kişniyordu." (Duman, 1999, s.70). Bu cümleden hareketle hikâyenin vaka zamanının yaklaşık bir yıl olduğu ifade edilebilir.

Metinde öykülemenin yapısıyla ilgili Oktay Yivli'nin "doğrusal olmayan öyküleme" olarak tanımladığı bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. "Bu tip yapıda söylem, olayın oluşunu izleyerek başlamışken araya giren geriye dönüşler ya da ileriye sıçramalar ile öyküleme sırasında hikâyenin çizgisel akışı bozulur ve varlığını kuramsal olarak kabul ettiğimiz zamansal çizgide kırılmalar oluşur." (Yivli, 2019, s.109). Av Dönüşleri'nde geriye dönüş tekniği oldukça fazla kullanılmıştır. Metnin üçüncü bölümünde başkişi ve Recep ardıcı ararken başkişi olay akışının içinde birden "o ilk aşkıma hatırlıyorum nedense, neden insan sevdiği kızı çıplak hayal eder (...)" (Duman, 1999, s.71) cümleleriyle geçmişini hatırlar ve ilk aşkı uzun uzadıya anlatmaya başlar. Ardından, olayın kaldığı yerden devam ettiği görülür. Metindeki geri dönüşlerin neredeyse tamamında bu yaklaşım görülür.

Av Dönüşleri'nde Yivli'nin "art zamanlı öyküleme" olarak tanımladığı yapının kullanıldığı görülür. "Art zamanlı öykülemeye sonradan anlatma da diyebiliriz. Öyküye konu olan olay/olaylar olmuş bitmiştir. Aradan geçen kısa ya da uzun bir zaman aralığını izleyerek öyküleme edimi gerçekleştirilir." (Yivli, 2019, s.117-118). Metinde kullanılan geçmiş zaman ağırlıklı cümle yapılarından hareketle anlatılan olayların geçmişte yaşandığını belirtmek mümkündür.

#### 5. Mekân

"İtibarî bir eserde nakledilen vaka zincirinin bazı kısımları "anlama" bazı kısımları da gösterme" yoluyla dikkatlere sunulur. Mekâna ait hususiyetleri ve şahıs kadrosunu teşkil eden fertlerin dış görünüşlerini ifadeye ihtiyaç duyulduğu zaman ise, umumiyetle, tasvire başvurulur." (Aktaş, 1991, s.146). Av Dönüşleri hikâyesinde mekânın neresi olduğuyla ilgili açık bir bilgi verilmez fakat tasvir yoluyla anlatılır. "Buralarda toprak çabuk kurur. Yağmur yağar (...) tabii, yağmurun etkisiyle hafif kaymış toprak böyle çabuk kururmuş." (Duman, 1999, s.58). Bunun dışında buldukları yerde ırmak ve koruların yer aldığı, hikâyede anlatılan olaylar vesilesiyle mevzubahis edilir. Hikâyede bulunan mekânlarının tamamının açık ve dış mekân olduklarını ifade etmek mümkündür.

"Karşıda bir bira fabrikası, evlerin önünde. Akşamları fabrikayı havalandırırlar mı artık, püfür püfür, öyle eser. Arkada bir tren yolu, onun arkasında upuzun tarlalar. Ağaçlardan evlere sinekler vurur böylece ve sinekler, ne hikmetse, akşamları azar. Tren yolunu geçince, başakların arasında ince, uzun bir keçi yolu belirir. Allah korusun. Yağmur yağınca bu incecik yol bir denizin dibine döner (Duman, 1999, s.59)

Metinden alınan yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere mekân tasvirinde betimleme ile oldukça tasvirî bir anlatma yoluna gidilmiştir.



## 6. Şahıs kadrosu

"Hikâyede nakledilen vakanın zuhuru için gerekli insan ve insan hüviyeti verilmiş diğer varlıklar ve kavramlar şahıs kadrosu olarak adlandırılır." (Aktaş, 1991, s.148). Av Dönüşleri hikâyesi üç kişiden oluşan sınırlı sayıda bir şahıs kadrosuna sahiptir. Başkişi, başkişinin iki arkadaşı Recep ve Hasan. Bunların dışında başkişinin geçmişe yönelik hatırlamaları veya o anın getirdiği koşullar sebebiyle bahsi geçen birkaç karakter de şunlardır; başkişinin babası, ağabeyi, karısı, ilk aşkı ve yolda karşılaştıkları yaşlı avcı.

Başkişi, hikâye boyunca ismi verilmeyen bir karakterdir. Avcılık ve doğa ile ilgili unsurlara meraklı biri olan başkişi ve arkadaşlarının şahsında hikâyede insanın iki yüzü tasvir edilir. Hikâyenin başında bir ağaca tüneyen ve ne olduğu belirlenemeyen bir hayvanı öldürmek için ısrarla peşine düşen üç kişinin "Irmak" adlı ikinci bölümde çamura saplanan bir atı kurtarmak için uğraş vermesi bu ikileme bir örnektir.

Başkişinin arkadaşları Recep ve Hasan ile ilgili ayrıntılı bilgi veya tasvire yer verilmez. "Recep'i yıllardır tanırım. Hasan'ı da." (Duman, 1999, s.59). cümlesinden hareketle başkişi ile iki arkadaşının ilişkisinin boyutu belli olur. Okur bu kişileri, başkişinin yanında yer aldığı sürece tanır. Ağabeyinden bahsederken geçmiş zamana ilişkin cümleler kuran başkişinin bu tavrından hareketle ağabeyinin artık onun hayatında olmadığını veya hayatını kaybetmiş olabileceğini düşünmek mümkündür. Bununla birlikte hikâyede yalnızca bir kere bahsi geçen; "Karıma seslendim, yağmurluğumu bulabilir misin, diye." (Duman, 1999, s.63) cümlesinden hareketle başkişinin evli olduğu anlaşılır. Başkişinin karısına ve aile hayatına dair hiçbir bilgi verilmemiştir.

## 7. Dil ve anlatım teknikleri

"Üslûp sentetiktir; parçaları birbirine bağlamak için bir ilmik arayan sanatçı, aynı anda iki veya daha çok unsuru, iki veya daha çok bakış açısını ele alabilir, onları karşılaştırır, bir anlamda gerekli ilgiyi atmaya çalışırken, başka bir anlamda da mesajını zenginleştirmiş olur veya tek bir cümle ile, iki cümlele yapacağı işi yapabilir. (...) Bir üslûpta dil unsurlarının oluşturduğu ağ veya desen, aynı anda hem duyularımızı tahrik eder, hem de mantığa hitap eder; zarif ve anlamca zengin bir dokuya sahiptir." (Stevenson, 2017, s.198).

Faruk Duman'ın dil kullanımı onun en özgün yanlarından biridir. "Duman'ın eserlerindeki cümle yapısı ve dil kullanımı, yazarın adı verilmese dahi eserlerin Faruk Duman tarafından yazıldığını ele verir." (Alçıçek, 2020, s. 314). Av Dönüşleri'nde yazarın kullandığı dil oldukça sade ve berraktır.

"Göremedim abi, ta tepeye çıkmış." (Duman, 1999, s.60)

"Geçen yıl nasıl taşıydı." (Duman, 1999, s.70)

"Gidip kurtardık." (Duman, 1999, s.70)

"Ulan, tüfekleri bunun için mi aldık, ağaç seyretmeye mi geldik, ne biçim adamsın!" (Duman, 1999, s.72)

"Nasıl anlayamadın be?"

(...)

Recep önce tükürdü,

"Ne kirpisi be." (Duman, 1999, s.60)

"İşte."

"Hani."

"İşte. "(Duman, 1999, s.61)

"Saçmalama" dedi Recep,

"köstebek bu."

"Köstebek ne gezermiş ağaçta be," dedim,

"sincap."

"Ulan hiç mi sincap görmedik." (Duman, 1999, s.63)

Yukarıda yer alan cümleler genellikle hikâyedeki şahısların birbiriyle diyalog hâlindeyken kurduğu cümlelerdir. Bu tip cümle yapılarında günlük konuşma dilinin kullanıldığını ve "be", "ulan" gibi ünlem bildiren sözcüklerin tercih edildiği görülür. "Taştıydı", "kurtardıydık" şeklindeki yüklem kullanımlarına de yine yalnızca diyaloglarda yer verilir. Diyaloglarda oldukça doğal bir dil kullanan Duman'ın, başkişinin bilinç akışı ile aktardığı bölümlerde daha farklı ve genellikle kısa cümlelerden oluşan bir yapı kullandığı görülür: "Ağabeyim ıslık çalardı, elinde bir avuç iplik, iplikte bir çomak. Kelebeklerin içinde. Derken başakların içinde, yorgun, yaşlı bir avcı beliriverdi. Elinde bir tavşan." (Duman, 1999, s.61).

Başkişinin çocukluğuna dair ağabeyi ve babası ile ilgili anılarını ve ilk aşkını hatırladığı bölümlerde geriye dönüş; hikâyenin arasına eklenen paragraflarda tasvir, bilinç akışı ve iç monolog tekniklerinin kullanıldığı görülür.

Başkişinin ailesiyle ilgili hatıralarından bir örnek olarak aşağıdaki bölüm incelenebilir:

"Eskiden biz de böyle yapardık. Ağabeyim gider, bir kedi getirirdi. Sinsi, aşağılık bir kedi. Hiçbir iş yapmayan, hiçbir işe yaramayan. Babam kızardı.

-Şunu götür evden be,"

derdi, bunu söylerken, haklıydı, tüyleri boğazına kaçmıştı sanki, öyle tuhaf, kararsız bir ses çıkarırdı." (Duman, 1999, s.57).

## 8. Sonuç

Faruk Duman'ın *Av Dönüşleri* kitabında yer alan aynı adlı hikâyede başlık-içerik uyumu olduğu görülür. Hikâye kitabında yer alan diğer hikâyelerin neredeyse hepsinde doğa ve hayvanların öne çıktığı ifade edilebilir. Bu çalışmada tahlil edilen hikâyenin, yazarın ikinci hikâye kitabında yer alan erken dönem eserlerinden biri olmasına rağmen kurgu, anlatım tekniği ve üslûp açısından yazarın ayırıcı özelliklerini gösterir. Hikâyenin kahraman bakış açısıyla ismi verilmeyen başkişi tarafından sunulması okuyucunun başkişiyle empati kurabilmesini sağlar. Metnin üç ara bölümden oluşan parçalı yapısı ve yer yer araya giren bağlam dışı paragraflar ile kullanılan bilinç akışı tekniği, anlatımı besleyen unsurlar olarak tespit edilebilir. Bundan hareketle Duman'ın *Av Dönüşleri* hikâyesinde kurguda yer alan olayların tamamen okuyucuya sunulmadığını, okurun zihninde tamamlanmayı beklediğini düşünmek mümkündür.

## Kaynakça

Aktaş, Ş. (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş* (2 b.). Ankara: Akçağ.

Alçıçek, P. (2020). Faruk Duman'ın « Sencer ile Yusufçuk » Adlı Öyküsünde Yenilikçi Arayışlar. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 311-328.

Duman, F. (1999). *Av Dönüşleri* (1 b.). İstanbul: Can.

Forster, E. M. (1985). *Roman Sanatı* (2 b.). İstanbul: Adam.

Koyuncu, İ. (2020) Faruk Duman maddesi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim linki: <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/faruk-duman>

Öztunç, M. (2013). Faruk ile Söyleşi. *Türk Dili Dergisi*, 738, 31-33.

Stevenson, R. L. (2017). Doku : Öz-Biçim Uyumu. *Roman Teorisi içinde* (196-198). İstanbul : Akçağ.

Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı Romanın Unsurları* (13 b.). Ankara: Ötüken.

Yivli, O. (2019). *Öykü Nasıl Okunur Modern Öykü ve Yöntem* (1 b.). Ankara: Günce.

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**29-Halit Ziya'nın romanlarında tabiat algısı****Servet ŞENGÜL<sup>1</sup>****APA:** Şengül, S. (2022). Halit Ziya'nın romanlarında tabiat algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 474-491. DOI: 10.29000/rumelide.1076393.**Öz**

Halit Ziya'nın romanları Türk edebiyatında bir başlangıcı temsil eder. İlk romanlarını Tanzimat edebiyatı yıllarında kaleme alan yazarın romanları içerik ve şekil açısından Tanzimat'ın diğer romanlarıyla benzerlik gösterir. Türk edebiyatının modern romanları ilk kez Mai ve Siyah, Aşk-ı Memnu gibi romanlarla Servet-i Fünun devrinde edebiyatımıza girmiştir. Tanzimat'ın teknik yönden zayıf romanları yerini, her bakımdan gelişmiş olan bu romanlara bırakmıştır. Halit Ziya'nın romanları teknik anlamda zayıflıktan kuvvetliliğe, romantizmden realizme geçiş yaparak Batı'daki emsalleriyle yarışacak değere ulaşmıştır. Tabiata ilk olarak duygusal bakan yazar, sonraki romanlarında tabiatı, güçlü realistler gibi romanını geliştirmek maksadıyla kullanmıştır. Tekniğini bu denli hızlı geliştiren bir yazarın 'tabiat algısı' yönü eserlerinin gelişimini göstermesi bakımından önemlidir. Yazarın romanlarında dönemin içe kapanık psikolojisinin karakter ve tabiat ilişkisine nasıl yansıdığı metin tahlili bakımından incelenmeye müsaittir. Bu çalışmada Halit Ziya'nın Tanzimat ve Servet-i Fünun dönemlerine ait beş romanı tabiat algısı yönünden incelenerek yazarın tabiatı nasıl algıladığı ve bu algının karakterlere nasıl yansıdığı araştırılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Halit Ziya Uşaklıgil, roman, karakter psikolojisi, tabiat**The perception of nature in Halit Ziya's novels****Abstract**

Halit Ziya's novels represent a beginning in Turkish literature. The novels of the author, who wrote his first novels during the Tanzimat literature years, are similar to the other novels of the Tanzimat in terms of content and form. The modern novels of Turkish literature entered our literature for the first time in the period of Servet-i Fünun with novels such as Mai ve Siyah and Aşk-ı Memnu. The technically weak novels of the Tanzimat were replaced by these novels that were developed in all respects. Halit Ziya's novels reached a value that could compete with their counterparts in the West by transitioning from weak to strong, from romanticism to realism. The author, who first looked at nature emotionally, used nature in his later novels to improve his novel like strong realists. The 'nature perception' aspect of a writer who developed his technique so quickly is important in terms of showing the development of his works. How the introverted psychology of the period is reflected on the relationship between character and nature in the author's novels is suitable for analysis in terms of text analysis. In this study, Halit Ziya's five novels belonging to the Tanzimat and Servet-i Fünun periods will be examined in terms of nature perception and hence how the author perceives nature and how this perception is reflected on the characters will be investigated.

**Keywords:** Halit Ziya Uşaklıgil, novel, character psychology, nature

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Muş, Türkiye), s.sengul@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7393-4451 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076393]

## Giriş

Tanzimat Fermanı'nın ilanına kadar yüzü Doğu'ya dönük olan, Arap ve Fars edebiyatlarından ilhamını ve gücünü alan edebiyatımız Tanzimat'ın ilanı ve aydınlarımızın Batı'yla temasları sonucu yönünü Batı'ya çevirmiştir. Bu dönüş bizde Batılı ölçütlere uyan yeni bir edebiyatın oluşmasını sağlamış, bu anlayışın Türk edebiyatında yer almasını önemli ölçüde gerçekleştirmiştir. Aydınlarımız dilde sadeleşmeyi tam olarak gerçekleştiremeseler de bunun savunucusu olmuşlar, roman gibi türlerde teknik anlamda Batı ölçütlerini yakalama çabası göstermişlerdir. Servet-i Fünun, siyasi ve sosyal hayatın şekillendirdiği bir akımdır. Bu şekillenme sanatçılarda kaçış arzusu, tabiata sığınma ve melankoli duygularını beraberinde getirir. Sanatçıların romantizm, parnasizm ve sembolizm gibi Batılı edebiyat akımlarından etkilenmeleri eserlerinde tabiat ve duygu tasvirlerine genişçe yer vermelerine sebep olur. Servet-i Fünun sanatçılarının temaları hayal-hakikat çatışması ekseninde çeşitlenmektedir. Bireysel konulara ağırlık verilmesi, iç dünyanın anlatımını ve yaşantılara yer verilmesini öne çıkarır. Toplumdaki çarpıklıklar, sosyal eşitsizlikler de romanlarda yer bulmuştur. Servet-i Fünun yazarlarındaki doğaya dönüş izleği, doğa tasvirleri ve tabiat unsurlarına dair çeşitli imajlar, Batı edebiyatından bir etkilenme olarak yorumlanmakla birlikte arka planda dönemin siyasi ikliminde yaşanan gerilim ve sansürün de etkili olduğu unutulmamalıdır (Akdik, 2018: 33).

Halit Ziya Uşaklıgil, romanlarındaki güçlü teknikle Tanzimat'ın kusurlu romanlarını teknik yönden tamamlamış, Servet-i Fünun edebiyatının ve Türk edebiyatının Batılı anlamda eser veren ilk ve en önemli şahsiyetlerinden biri olmuştur. Türk edebiyatında düz yazı ve roman kendisinden sonra oldukça çabuk ve fazla gelişmiş, özellikle Cumhuriyet edebiyatı döneminde Batılı seviyeye ulaşmıştır. Tabiat edebiyatın malzemesidir ve Halit Ziya bu malzemeyi eserlerinde karakter psikolojisiyle uyumlu olarak kullanmıştır. Uşaklıgil'in romanları "tabiat algısı" dâhil çok farklı yönlerden incelenmeye açıktır. Zira Uşaklıgil, kahramanlarının yaşamlarından kaynaklanan psikolojik hâllerini, hayat ve olaylar karşısındaki tavırlarını eserlerinde tabiatın ve tabiat unsurlarının anlatılış şekline de yansıtmıştır (Hisarcıklılar, 2016: 1). Düz yazının hemen her türünde eser veren Halit Ziya'nın en kuvvetli yönü onun romancılığıdır. İlk romanlarında acemi bir görüntü sergileyen Halit Ziya, Ferdi ve Şürekası romanıyla acemiliğinden kurtulup ustalıkta doğru geçiş yapmıştır. Romanlarında psikolojik tahlilleri ve mekân tasvirlerini realizme uygun olarak çok güçlü bir şekilde gerçekleştirmiştir. Kahramanın ruh hâliyle mekân tasvirlerinin ya da dış mekânın yazar tarafından bu şekilde anlamlandırılmasının eser bakımından elbette işlevsel bir yönü bulunmaktadır (Hisarcıklılar, 2016: 3). Bu işlevsel yönün şekillenmesinde kimi zaman yazarın kimi zaman da anlatıcının büyük rolü vardır. Yazar ve anlatıcının ittifakı metinlerdeki karakterlerin psikolojilerinin şekillenmesinde ve ifşasında önemli bir görev üstlenir. Roman kahramanlarının yaşadığı mutluluklar veya bunalımlı hâller onların tabiatı algılama biçimlerini olumlu veya olumsuz biçimde şekillendirmiştir. Kahramanın ruh hâliyle mekân arasında kurulan ilişki, kahramanın ve doğal olarak sanatçının duygu ve düşüncelerinin doğru bir şekilde anlamlandırılmasına katkıda bulunmaktadır (Hisarcıklılar, 2016: s.4). Mai ve Siyah'ta Ahmet Cemil'le bir karakter tahlili yapan Halit Ziya, Aşk-ı Memnu'da aile tasvirlerine yönelmiştir. "Onun kahramanlarında yalnızlık ve kederin beraberinde getirdiği kırılma ve yara almışlık hâli vardır. Bu duygulanımları ise yine kırılma bir duygu olan hüznün duygusu beslemektedir." (Birvar, 2019: 13). Karakterlerdeki hüznün duygularını beslemesi ve yansıtması bakımından mekânların büyük önemi vardır. Sanatçı mekânı bir ev, oda gibi kapalı bir ortam yahut mahalle, sokak, bahçe, deniz kenarı gibi açık bir mekân şeklinde de yansıtabilir. Kapalı ortamlar bireyin iç dünyasının yansıtılmasına daha elverişli bir alana sahiptir. Ancak Servet-i Fünun yazarlarının eserlerinde dış mekânın da bir o kadar bireyin ruh hâlini yansıtan bir aktör hâline geldiği görülmektedir. Dönem sanatçısının tabiatı, şahsi duygu ve düşünceleri doğrultusunda anlamlandırma çabası göz önünde bulundurulduğunda, söz

konusu hadise de kaçınılmaz bir durum hâlini almaktadır. Tabiat bu nedenle Servet-i Fünun sanatçılarının her şekilde kullandıkları önemli bir unsur olarak romanlarda yer alır (Hisarcıklılar, 2016: 3). Yazarlar üslup ve içerik açısından Batı edebiyatını model aldıklarından üslup ve dil konusunda özel bir hassasiyet geliştirmişlerdir. Tabiata bakışlarının şekillenmesinde Batı edebiyatı metinlerinde gördükleri tasvirler ilham kaynakları olmuştur. Batılı görsel ve plastik sanatların da sanatçıların tabiat görüşlerini doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu açıdan resim sanatına duydukları ilgi ile resim altına şiir yazma akımını benimsemiş olmaları tabiat görüşleri ile birlikte düşünülmesi gereken meselelerdir (Akdik, 2018: 37). Halit Ziya'nın romanlarında tabiat algısına yönelik inceleme anlatılanların somutlaştırılması noktasında değer arz edecektir.

### Menekşe Kokulu Roman Aşk-ı Memnu

Yaşadıkları dönemin bir sonucu olarak Servet-i Fünuncular sosyal hayattan ve onun sorunlarından kopuk bir hayata sahiptirler. Halktan kopuk olan ve aydın kesime hitap eden bu sanatçılar, hayal kırıklıklarını kendilerini sanata vererek atmaya çalışırlar. Halit Ziya ilk romanlarında kahramanı erkek veya kadın olan aşk romanları yazarken Aşk-ı Memnu'da da bu geleneğini sürdürür ve Bihter'le Behlül'ün çevresinde dönen yasak bir aşkı ele alır. Böyle bir konuyu işlemede Halit Ziya'nın herhangi bir maksadı var mıdır yahut sadece bir sanat eseri üreterek onun hazzını mı yaşatmak istemiştir? Bu soruya Berna Moran "Diyebiliriz ki Uşaklıgil, Aşk-ı Memnu'da birtakım insanların neden sonuç yarasına göre gelişen aşk öyküsünü anlatan psikolojik gerçekliğe dayanan sağlam yapılu kusursuz bir sanat yapıtı yaratmak peşindeydi" (Moran, 1995: 71) şeklinde cevap verir. Ramazan Korkmaz'a göre de Aşk-ı Memnu, Halit Ziya'nın anlatım tekniği bakımından en kuvvetli romanıdır. "Daha önceki eserlerinde hatalı ve eksik yapılarıyla dikkati çeken olay kurgulama, betimleme, karakter yaratma ve gerilim kontrolü gibi teknik anlatı unsurları; olabildiğince kusursuz bir biçimde Aşk-ı Memnu'da açıklanacaktır." (Korkmaz, 2006: 147).

Fethi Naci, Yüz Yılın 100 Türk Romanı adlı eserinde Aşk-ı Memnu'dan bahsederken onu ilk gerçek Türk romanı olarak ele alır. Nedenini ise bu romanın edebiyat açısından kalıcılığı olarak ifade eder. Nedir bu romanı bugün bile bu denli kalıcı hâle getiren, hatta bugün dünkünden daha değerli kılan? İç içe geçmiş olay örgüsündeki kurmacalığın başarısı mı Aşk-ı Memnu'yu bu kadar başarılı kılmaktadır? Cevaben Aşk-ı Memnu Türk edebiyatının belki ilk, ama en güçlü romanlarından biridir, denilebilir. Bu güçlülüğünü de realizmine borçludur. Şüphe yok ki Halit Ziya tüm romanlarında olduğu gibi bu romanında da realizmin kendisine aştığı tasvir gücünü çok etkili bir şekilde kullanır. Dış tabiatı tasvir ederken âdeta Stendhal gibi bir ayna kullanır.

"Maun sandalla müsademeyi andıran bu tesadüflere artık o kadar alışmış idiler ki bugün Kalender'den dönerken gene onun âdeta çarparcasına yakından sıyrıp geçişini fark etmemiş göründüler. Beyaz sandalın sık, zarif süvarilerinde küçük bir telaş eseri, bir ufak haşyet sayhası bile uyandırmayarak geçen maun sandala -her iki tarafı görebilmek üzere biraz yan oturan- Peyker başını bile çevirmedi, arkasını sahile vererek Anadolu kıyısına dumanlarını serpen bir vapura dalmış gözleriyle Bihter'in beyaz örtüsünün içinde vakar ve endişe dolu çehresi tamamiyle kayıtsız kaldı; yalnız valideleri, sarıya boyanmış saçlarının altında gözlerinin manasına derin bir müphemlik veren geniş bir sürme çemberiyle çevrilmiş gözlerini çevirdi, ucunda gizli teşekkür manası titreyen bir serzeniş bakışıyla maun sandala büsbütün yabancı kalmadı." (A.M., 2006: 17).\*

Realist yazar Balzac'ın romanlarında tasvirin önemi çok fazladır. Romanlarının giriş bölümünü oluşturan uzun uzadıya tasvirler roman kahramanlarının karakteri ve davranışları üzerinde büyük

\* Makalede geçen roman adları şu şekilde kısaltılmıştır: Aşk-ı Memnu (A.M.), Mai ve Siyah (M.S.), Sefile (SE.), Nemide (NE.), Bir Ölünün Defteri (B.Ö.D.).

tesirler yapar. Halit Ziya da daha ilk sayfalardan itibaren romanını tabiatı tasvir ederek okuruna açar. Okuyucunun zihninde bu mekânlar canlandırılmaya çalışılır. Öyle ki okuyucu roman kahramanlarının tavırlarının şekillenmesinde nelerin etkili olduğunu daha iyi anlayabilir. “Melih Bey Takımı” işte böyle bir yaşam içindedir. Sandal sefaları, boğazda düzenlenen turlar... Ana ve kızları her daim böyle gezintiye çıkarlar. Bu yaşam tarzında yalnız değildirler. Her ne kadar birbirlerine ilgisiz görünseler de Adnan Bey’le aralarında deniz sefaları bakımından fark yoktur. Farklı evlerde bile yaşasalar aynı kültürü idame ettirirler.

“Bir vakitler yalnız pencerelelerinden taşan tarap ahengi hâlâ rıhtımın taşlarını yalayan suların zemzemelerine muhtefi, geceleri Boğaz’ın suları bir zamanlar buradan topladıkları neşve şaşaaşının hâlâ iltima bakiyesiyle füzuzan pırıldar zannolunur, onun için yalnız o hayat devresini bilmeyenler bile yalnız onun manasını hissederek buradan geçerken bir âlemin meçhul bir sergüzeştine ait zevkleri duyarlar ve kendi kendilerine:

-Evet, Melih Bey’in yalısı, derler.” (A.M., 2006: 22).

Melih Bey’in yalısında sefahatin her türlüşü yaşanmıştır. Bugün bu evde yaşayan anne ve kızları bu meşhur eğlencelerin, tarab-saz ayinlerinin birer üyesidirler. Yalnız yaşamına şahit olanlar Melih Bey yalısının ne anlama geldiğini bilirler. Bu yaşamı görmemiş olanlar bile namından almış oldukları sezgiye dayanarak bu mekânın kendilerinde bir haz oluşturmasını engelleyemezler. Bu haz o kadar büyüktür ki sadece insanları tesiri altına almaz, boğazın sularını bile tesiri altında bırakır. Yalnız rıhtımını yalayan sular bu evdeki eğlencelerin, musikinin kendilerinde bırakmış olduğu etkiyle konağa kavuşmanın mutluluğunu sağlar.

Peyker ve Bihter’in anneleri Firdevs Hanım eğlence hayatına düşkün bir kadındır. Kendini beğendirmekten ve beğenilmekten hoşlanır. Evlendiğinde kocasının müzmin hayatını da değiştirir. Göksu gezileri Firdevs Hanım’ın en önemli eğlencelerinden biridir. Halit Ziya’nın karakterleri döneminin genelde elit tabakasını teşkil ettiği için bu karakterlerin yaşadığı çevre de ona göre şekillenir.

“Kişilerin yetiştiği ve yaşadığı çevre olarak özellikle o yıllar için İstanbul’un semtlerinin verildiği görülüyor. Beşiktaş, Şişli, Beylerbeyi, Sultanahmet, Çamlıca, Kanlıca, Erenköy, Büyükkada özellikle roman kahramanlarının köşelerinin, konaklarının ya da yalılarının bulunduğu semtler olarak verilmiştir. İş yerlerinin bulunduğu ve alışveriş yapılan semtler olarak da Unkapanı, Vezneciler, Kalpakçılarbaşı, Beyoğlu (özellikle Bon Marché) yer alıyor. Gezi yeri ise Göksu ve Kâğıthane’dir. Yine seçkin kişilerin gittiği Tepebaşı Bahçesi, Kristal Palas, Taksim Bahçesi de eğlence yeri olarak yer alıyorlar. Varlıklı ailelerin oturdukları semtler yanında Hocapaşa, Süleymaniye, Eyüp, Göçmen Mahallesi de geçimini ancak sağlayabilenlerin ya da yoksul olanların oturdukları semtler olarak veriliyor.” (Önertoy, 1999: 226).

Behlül, Adnan Bey’in yeğeni, eğlenceye düşkün bir gençtir. Babası başka bir vilayete memur olarak atandıktan sonra kendisi bir yurda yatılı olarak verilmiştir. Bu süre zarfında eğlencenin her türlüşünü, eğlence mekânlarının her çeşidini tanımaya fırsat bulmuştur. Yine eğlence merkezlerindeki herkes de onu tanımıştır. Denilebilir ki Behlül’ün karakteri bu mekânları doğurur yahut bu mekânlar ancak Behlül’le ve Behlül gibilerle vasıflarını ifşa edebilirler.

“Geceyi Tepebaşı’nda bir opereti dinleyerek geçirdikten sonra ertesi gün Erenköy bağlarında bir siyah çarşafın peşinde dolaşırken görülürdü; bir pazar günü Konkordiya muganniyelerinden birini araba ile Maslak’a kadar götürür, bir cuma günü Çırcır Suyu’nda saz dinlerdi. İstanbul’un hiçbir eğlence yeri yoktu ki Behlül oradan bir zevk hissesi almasın. Ramazan’da akşamları Direklerarası seyranına devam eder, kışın Odéon’un balolarında ortalığı neşvesinin velvelesine boğardı. Henüz mektepte iken kendisine muhtelif ülfetler peyda etmiş idi. Mektebin her unsurla karışık hayatı içinde başlayan bu ülfetler mektepten çıktıktan sonra inşa etmiş, ona memleketin bütün muhitlerinde selamlanacak çehreler, sıkılacak eller vücuda getirmiş idi.” (A.M., 2006: 112).

Behlül, her türlü zevkin içinde yer almaktadır. Bir yandan operet, diğer yandan saz müziği dinler. Bir yandan Direklerarası'na seyran eyler, diğer taraftan Odéon'un balolarına katılır. Bazen çarşafı bir kadının peşinde dolaşırken bazen de Konkordiya'nın kadın şarkıcılarından biriyle eğlenir. Bu biraz da çağdaş romanın getirisi olarak kabul edilebilir. "Çağdaş roman, kahramanlarının görünüşüne, fizyonomisine önem verir. Kişiler çevrelerine göre, birtakım faziletlerle veya ahlaksızlıklarla donatılır. (...) Çevre, yığın, bütünler inceden inceye anlatılır." (Meriç, 1980: 81). Adı geçen mekânlar Behlül'ün karakterini gerçekçi bir biçimde vermek için anlatılmıştır. Bu durumda karakter ve mekân özdeşdir. Mekânı anlatmak karakteri anlatmak anlamına gelir:

"Behlül'ün eli sanki tesadüfle Bihter'in dizine düşmüştü. Karşılarında donuk camların arkasında çılgn bir raks ile karlar oynaşırken yanlarında sobadan latif bir hararet onlara mest eden bir rehavet veriyordu." (A.M., 2006: 240).

Bihter'in Adnan Bey'le evliliğinden bir müddet geçtikten sonra aile içi yakınlığın sonucu olarak Behlül'le Bihter sık sık bir araya gelirler. Behlül'ün karakteri bellidir. Her çiçekten bal alabilecek arı gibidir. Bihter ise Firdevs Hanım'ın kızıdır. Tabiat itibarıyla annesine çekmiştir. Annesi, babasını aldatmış bir kadındır. Bihter de kocasını aldatacak bir karaktere sahiptir. Belki de bu karakteri açığa çıkaran şeyler şartlar ve mekânsal yakınlaşmalardır. Karların çılgn bir raksla oynaşması tasviri aslında Bihter ve Behlül'ün ruhlarının çılgn bir raksla oynaşması şeklinde algılanmalıdır. Zira bu ilk buluşma her iki ruhun içinde buldukları koşullara ve yaşam tarzına başkaldırışını ifade eder. Böylece ilk dokunuş ruhların kendilerinden geçmesine, raksa kalkmalarına neden olur. Yasak aşkın tohumları atılmıştır. Yasak aşkın birtakım sıkıntılı sonuçları vardır. Bunlara katlanılması gerekir.

"Ve nihayet Behlül'ün menekşe sularıyla tatir ettiği bu odanın havasında, kendisini gece vakti evin yalnızlıklarında ihtiyarsız dolaştıran bir müthiş uykudan uyanırcasına, silkindi ve birden kırmızı kalpaklı lambanın pembe ziyasıyla etrafı, Behlül'ün serseri hevesleriyle bu yatak odasına yığılan bin türlü ufak tefeği, hususıyla orada, köşede perdeleri çekilerek sanki saklanan yatağı görünce bunları, şu ayıbı canlandıran bütün bu ziyayı görmemek isteyerek iki elleriyle yüzünü kapadı." (A.M., 2006: 287).

Menekşe Batı edebiyatında ihtirasın sembolü olarak kullanmıştır. Halit Ziya, Batılı anlayışın ürünü olarak yazdığı bu romanda da menekşeyi bu maksatla kullanmış görünür. İhtirasın sonucu olarak ortaya çıkan gizli saklı bir aşkı utanılacak çok şey vardır. Bihter her ne kadar bu aşka meftun ve mecbur olmuş olsa da eylemlerinden ve kendinden utanç duymaktadır. Perdenin arkasındaki yatak utanıyor gibidir. Bu yüzden kendisini perdenin arkasına saklamıştır. Aslında anlatıcı Bihter'in duygularıyla yatağın tasvirini özdeşleştirmiştir. Saklanan yatak değildir, Bihter'dir. Bihter utancını elleriyle yüzünü kapatarak göstermiştir. Aynı durum Behlül için geçerli değildir. O, serseri ruhunun serseri heveslerinden sadece birini gerçekleştirmektedir.

"O zaman gene kadına bir sevda kasidesinin rüyalar içinde uyutan şiir ufuklarını açıyordu. Ummanları geçeceklerdi; aşklarına bir naz ile neşe ile örülmüş yuva, öyle müstesna bir köşe bulacaklardı ki ebedi bir baharın taravetlerine aşıyan olsun. Ağaçlarının arasında kaybolunacak korular, saf mevceleri kenarında istiğraklar içinde uyuyacak şelaleler, sevdaların daimi bir bahar sahnesi olacaktı. Onları mini mini bir selamla alkışlayan kuşlar, saf tebessümleriyle tebrik eden çiçekler arasında kol kola, baş başa gezeceklerdi, sonra yuvalarına, gece kamerin işitilmez hazin bir musikinin mezarına benzeyen ziyaları altında deruni sevda nağmeleri dinleyerek avdet edeceklerdi. Küçük, zarif, yuvalarında yeşillikler içinde boğulmuş yeşil bir kafese benzeyen o kutunun içinde sevişecekler, hep sevişeceklerdi; o kadar sevişeceklerdi ki senelerin geçtiğinden habersiz, o kadar genç, o kadar bahtiyar, artık ölmek isteyeceklerdi; belki bu sevda köşesi o kadar cennetten bir parçaya benzeyecekti ki ölüm bile onları unutacaktı." (A.M., 2006: 290).

Bihter ve Behlül yasak bir aşkın içinde boğulmaktadırlar. Bu yasak aşkın günahından ve sonuçlarından kurtuluş için bir tek çare kalmıştır: kaçmak. Kaçmak ve herkes tarafından unutulmak. Belki de



yaşadıkları tarifsiz acı ancak bu şekilde ortadan kalkacaktır. Bihter, nazarında bir hayal beldesi arzulamaktadır. Bu beldede yasak aşkları gizleyecek bir yuva kurgulanmıştır. Ağaçlarının arasında kaybolunacak korular vardır. Kaybolmak Bihter için çok önemlidir. Herkesten uzaklaşacak sevgilisiyle kol kola gezecek, belki hiç ölmeyecekti. Bu yasak aşkın ıstırabı Bihter'i o kadar sarmıştır ki o, ölümün bile kendisini unutmamasını isteyecek seviyeye gelmiştir.

Tabiat tasvirleri Halit Ziya'da hem kurgunun bir parçası hem de karakterlerin ruhunun tamamlandığı bir parça olarak karşımıza çıkar. "Genç Uşaklıgil için doğa, yalnızca teknik açıdan yardımına koşan yararlı bir kaynak değildir; ayrıca, ruhun erince kavuşabileceği bir aşkınlık olanağı da içerir." (Finn, 2003: 131).

"Beyaz! Beyaz! Beyaz!... Bu gecenin azim, yüksek ağaçları vardı ki beyaz başlarını, beyaz kollarını kaldırarak silkiniyordu; beyaz bulut kümelerinden yığıla yığıla göğüslerini germiş dağların arasında beyaz saçlarının beyaz köpüklerini savurarak yükselen dalgalarıyla bir deniz kabarıyordu; ta yukarıda, bir sukut vakfesi içinde kalıvermiş kar tufanlarının arkasında beyaz bir ay... Sonra bütün bu beyazlıkların üzerinden koşan alay alay gölgeler. Bu beyaz cihanı siyah bir memat nefesi içinde saran bulutlar ve her tarafta azim bir sükut; ne bulutlarda küçük bir zembere ne dalgalarda hafif bir feşafes; hiç, hiçbir şey yok, yalnız bu ölmüş gecenin üstüne ta uzaklardan, kim bilir nerelerden, belki mevcut cihanın ötesinden kainatın hayatına mersiye okuyan bir ses, nihayet kefenlerin altında bu ıstırap mahşerinin üstüne bir rahmet kevseri hükmünde dökülen son enin...

Ve bu son kainat gecesinin tek temaşakarı olarak, bütün o karların altında incimat etmiş manzaraların kenarında kendisini görüyordu; bir kişi, bu ölmüş tabiatın içinde yapılmış!... Şimdi de böyle değil miydi? Yapılmıştı..." (A.M., 2006: 323).

Bihter ile Behlül arasındaki aşkı çatlaklar meydana gelmeye başlamıştır. Behlül, Bihter'den ve onunla yaşadığı yasak aşktan sıkılmaya başlamıştır. Bu yüzden Bihter'den uzaklaşmaya çalışmaktadır. Bihter ise bu durumun farkına varmıştır. Bu durum onu farklı davranışlara yöneltmiştir. Her gün kayıtsız baktığı şeylere Bihter bugün daha derinlemesine bakmaktadır. Halit Ziya realizmin tasvir özelliğini eserlerinde çok iyi kullanmaktadır. Kahramanların psikolojilerini okuyucuya derin tahlillerle sunar. Bu yüzden realizmi benimsemiş olmasına rağmen romantizmden de uzaklaşmaz. Tasvirlerinde yalnız cümleler kurmak yerine şairane söyleyişleri yeğler. Aşağıdaki paragrafta Bihter'in Behlül'den umut kesmeye başladığı anda tabiatı algılayışı bulunabilir. Bihter yasak aşkı icra etmeye başladıktan sonra Boğaz'ın suları ve etraftaki şeyler onun aşkına eşlik etmiş, yalnız kaldıktan sonra bile onu terk etmemişlerdir.

"Bütün hayatı bu denizin kenarında, fütur getirmeyen ve nihayet bulmayan bir cereyan ile sahilleri yalayarak kim bilir ne kadar düşünceler, ne samimi hasbihaller toplaya toplaya geçen bu suların zembemelerini dinleyerek geçmiş iken onları hiçbir zaman böyle vicdanına harim, hissiyatına enis bulmamıştı. Onu kendi kendisiyle daha yalnız bırakmak arzusuyla manzarayı hafif hafif silmeye başlayan bir zulmet mukaddemesi yarı şeffaf tülden eteklerini salıvererek karşı sahili sisliyordu, tepede gurubun son bir şulesiyle kırmızı birer göz şeklinde parıldayan bir çift pencere vardı ki yakuttan nigâhını çoktan kapamış idi, Kanlıca eteğinde parlayıp hemen sönüyor zannolunan birçok gözler açılıp kapanıyordu. Yavaş yavaş semalardan ruhu uyuşturan bir samt ve sükûn yağıyordu." (A.M., 2006: 373).

Yazar, Behlül'ün karakterini okuyucuya daha iyi aktarmak için onu sevgilisinden soğutur. Sonra da amcasının kızına, çocukluğundan beri beraber olduğu Nihal'e yaklaştırır. Nihal'le birlikte o, geçmişin bütün izlerini sileceğini düşünür. Bihter de karşısındaki engin deniz kadar kendisinden uzak görünür. Nihal, Behlül'e taze bir emel çiçeği gibi muhteriz bakışlarıyla yepyeni bir hayat ufku vadeder. Oysa Beşir, bu çirkef adamın çirkef yaşantısının farkındadır. Amcasının kızına evlenmek maksadıyla bu kurları yapan Behlül, o narin, hastalıklı ve hassas vücudu, en yakını olan babasının eşini yoldan çıkararak kalbinden vurmaya çalışmaktadır. Nihal ise onların farkında değildir. Bir yandan hastalığıyla

boğuşurken diğer yandan kendisine muhabbetini sunarak onu yalnız bırakmayan Behlül'ün sevgisine layık olmaya çalışmaktadır. Behlül, Nihal'i Beşir'le birlikte bir gezintiye çıkarmıştır. Ormanda gezerlerken Nihal'in ormanı tasvir edişi, anlatıcının gelecekte olacak şeyleri onun kalbine, aklına yansıttığı gibidir.

“Nihal eliyle yüzünü kapayarak:

-Güzel, evet, güzel, fakat korkunç, diyordu. Gözlerinin önünde, orman, bir sırta tırmanarak gittikçe koyulaşan, sarıdan ziyade yeşile benzer ziyalar atında nihayet donuklaşmış gölgelere boğularak imtihat ediyordu ve bütün bu ormandan çıkan garip bir nefes, sanki muzlim derinliklerin acibelerle dolu göğsünde uyuyan perilerin bir hayat nefesi, ta içerilerden mırıltılar getirerek, görünmez kanatlarla çamların arasında çırpınarak, uçuyor gibiydi. Daha uzakta, bir derin uğultu içinde, Ada'nın velvelesi, ormanın karanlıklarında açılmış bir uçuruma iniltiyle yuvarlanan, her şeyi mukavemet edilemez bir seylabe ile sürükleyerek götüren bir mühip çağlayan farz ettiriyordu. Onlar ormanın henüz kenarında idiler; Nihal artık daha ziyade gitmekten imtina ediyordu. Yukarıda yeşil bir yağmur altında çalkalanıyor zannolunan çamlık, hemen oraya çökmeye müheyya, yüksek bir set, fakat canlı zulmetlerle geniş geniş nefes alan bir set korkunçluğuyla titriyordu. Daha yakınlarında, yer yer, açık tırşeye meyyal meydancıklar, ayın yeşil bir rüya rengine boyanarak akan ziyalarıyla, geniş birer inbisat handesi şeklinde gülümsüyordu.” (A.M., 2006: 448).

Yukarıdaki satırlar okuyucuya Nihal'in ruh hâlini en iyi şekilde aktarmaktadır. Olay örgüsünün sürükleyiciliğine kapılan okur, bir yandan da Nihal'in bu aşk-ı memnuyu anlayıp anlamayacağını merak eder. Nihal, yasak aşkın farkına varırsa nasıl davranacaktır? Behlül'le Bihter'e ne olacaktır? Yazar yaptığı tasvirlerle karakterlerin ruh hâlini de yansıtmaya çalışmaktadır. Bu satırlar Nihal'in ikircikli bir ruh hâlinde olduğunu yansıtmaktadır. Bir yanda çamlık, canlı zulmetlerle geniş geniş nefes alan bir set korkunçluğuyla verilirken diğer yanda meydancıklar, yeşil bir rüya rengine boyanan ziyalarıyla gülümseme içinde aktarılmıştır. Okuyucuya da Nihal mutluluğa muhtaç ve layık bir kız şeklinde verilirken öte tarafta kendisini ve ailesini mutluluktan men edecek bir zulmetin, aşk-ı memnunun beklediği aktarılmaktadır. Yaşadığı sıkıntılardan dolayı mutluluğu hak eden bir Nihal; çevresindekilerin sahte ilişkilerinden dolayı mutsuz olacak olan Nihal.

Yasak aşkın başından beri farkında olan ve bu aşkın Adnan Bey'e ve çocuklarına, bilhassa Nihal'e çok zarar vereceğini bilen Beşir'in hastalığı günden güne artmaktadır. Bu zehirleyici sırrı içinde taşımak onun hassas vücuduna ağır gelmiştir. Gayr-ı meşru ilişkinin baş aktörü olan Behlül'ün Bihter'le aşk yaşarken Nihal'e yaklaşması, onu da kirletmeye çalışması Beşir'i daha fazla rahatsız etmeye başlar. Zavallı Nihal, hâlâ bu çirkefliğin farkında değildir. Firdevs Hanım'ın Behlül'le Nihal'i birbirine yakıştırması, önceleri bir oyun gibi başlayan bu ilişkinin sonraları herkesin ciddiye almasıyla evlilik oyununa yaklaşması Nihal'i büsbütün heyecanlandırır. Kendisi de yavaş yavaş Behlül'e bir sevgi duymaya başlar. Zaten sevgiye çok ihtiyacı vardır. Behlül'ün kendisini sevdiğini fark etmesiyle Nihal'in mutluluğu artar. Herkes, her şey, hatta tabiat bile Nihal'in mutluluğuna eşlik etmeye çalışmaktadır.

“Nihal sabahleyin kalker kalkmaz penceresini açtı. Akşamdan karar verilmiş bir işi vardı: Mlle de Courton'a mektup yazmak ve bu defa, o vakte kadar hiç bahsedilememiş bir şeyden, Behlül'den, saadetinden bahsetmek. Karşıda, Heybeli'nin yeşil sırtları, beyaz binaları güneşin mebzul tufanları altında yıkıyor, hafif bir nesim, muattar buselerle Nihal'in sarı saçlarını öpüyordu ve önünde güneşli mavi dalgalarını seren denize bakınarak beyaz oda, bu sabah handesinde daha başka bir inbisat hazzı ile gülümsüyor gibiydi.” (A.M., 2006: 455).

Bir müddet sonra Nihal, bir şeylerden kuşkulandırmaya başlar. Bir kâğıt parçası bulur. Bu kâğıt parçasında Firdevs Hanım'ın el yazısıyla Behlül'e çağrı vardır. Bir itiraftan bahsetmektedir. Bu yazı Nihal'in beyninde şimşekler çakmasına neden olur. Behlül'le Bihter arasında bir ilişki mi vardır? Yakın zamana kadar bahtiyar olan Nihal kısa sürede kendisini bedbaht hisseder. Tahmin ettiği şeyler gerçekleşirse onu öldürmüş olacaklardır. Babasına da üzüdür. Babası da yıkılacaktır. Ama annesinin yerine getirdiği bu

kadın özellikle Nihal'i yıkacaktır. Nihal bu durumun gerçekliğini öğrenmek üzere evine gitmiştir. Evinin penceresinden dışarıda gördüğü manzara olacakların habercisi gibidir. Kendi iç dünyasında oluşan uğultular tabiatla kendisini aynen aksettirir.

“Hava tamamıyla örtülüydü, başının üstünde siyah kümelerle birbirinin üstüne yığılan bulutlar vardı. Şüphesiz yağmur yağacaktı. Nihal hemen oraya, penceresinin kenarına dirseğini dayayarak oturdu. Derin bir gulgule ile uzaklarda gök gürüldüyor, tek tük iri iri damlalar ağaçların tozlarla örtülü yapraklarına damlıyordu. Onun da başında böyle küme küme yığılan bulutlar ve ta uzaklarda, beyninin derinliklerinde gürüldeyen uğultular vardı. Sonra bulutların arasında seri, seyyal, mavi bir şule ile şimşekler tutuşurken o da bir raşe ile sarsılarak beyninin içinde tutuşup söniveren şimşeklerle sarsılarak:

-Gelmeyecek, diyordu.” (A.M., 2006: 492).

Aşk-ı Memnu romanı baştan sonra tasvir unsurlarıyla, tabiatın imgelem yoluyla aktarımıyla, anlatıcının, dolayısıyla yazarın tabiatı bakış açısının tabii unsurlara yansımalarıyla kurulmuştur. Doğada ordan oraya rüzgârda savrulan yapraklar, sahili yalayan dalgalar yazar tarafından ince bir çizgiyle birleştirilerek okuyucuya sunulmuştur. Yazar hayalinde karmaşıklığı netleştirmek için imgeleme yolunu seçmiştir. Karakterlere olan bakışını tabiat unsurlarını canlandırarak yansıtmıştır. Karakterler sıradan insanlar değildir. Yaşamda rastlanabilecek, ama aynen rastlanılmayan kişilerdir. Örneğin Behlül, belki birkaç kişinin vasfını üzerinde toplamış bir şahsiyet gibidir. Keza Bihter de öyle. Bir taraftan namuslu bir kadın portresi çizerken sonraları, diğer taraftan genlerinin sonucu olarak duygularının esiri, düşkün bir kadın hâlini almıştır. Romanın kahramanları, yardımcı karakterler hariç, toplumda üst tabakayı temsil eden kişilerdir. Sıradan insanlar, ya da başka bir tabirle halk, hizmetçiler rolüyle romanda kendine yer bulabilmiştir.

“Halit Ziya Uşaklıgil, Aşk-ı Memnu'da 19. yüzyılın sonunda yaşayan zengin ve aylak bir toplum katının yaşam biçimini; varlıklı, geleneksel Türk ailesinin 'Batılı' yaşama biçiminin etkisi altında çözümlenip alt üst oluşunu, yozlaşmasını; bir toplum katının yaşadığı ve eğlendiği yerleri (konaklar, yalılar, Boğaziçi, Büyük Ada, Göksu, Concordia, vb.); birey olarak bütün somutluklarıyla bir toplum katının insanlarını, bu insanların sorunlarını, bu insanlar arasındaki ilişkileri anlatıyor. Ve bu yaşam biçimine 'halk'ın tepkisini; onu da ama 'halk' dedikse, bunu yalıların, konakların dışında yaşayan gerçek halk olarak değil, yalılarda, konaklarda bu zengin ve aylak insanların, yanlarında çalışan 'hizmetçiler' olarak anlamak gerek; çünkü söz konusu olan bir Halit Ziya romanıdır ve halk adına ancak onlar Halit Ziya'nın engellerini aşarak romana girebilmişlerdir.” (Naci, 2007: 10).

## Romantik ütopyalar realist gerçekler Mai ve Siyah

Mai ve Siyah, Halit Ziya'nın dolayısıyla Servet-Fünun neslinin hayat karşısında almış olduğu tavrı, duyuş tarzını, estetik görüşlerini ve üsluplarını aks ettirmesi bakımından önemli bir romandır. Bu romanda belli bir devrin aydın-orta sınıfın hayatı, bu hayatın gösterdiği tezatlar, terbiye ayrılıkları, ümitleri, kederleri bir araya toplanmıştır. Roman matbaa, mektup, kitapçı dükkânı ve bâb-ı ali arasında geçen bir sanat çevresini anlatır. Şahıslar ancak arkalarındaki perspektifle asıl hayata bağlanmış durumdadırlar. Mai ve Siyah'ın yazarın diğer romanlarından farklı ve üstün olan tarafı, lirik bir roman olması ve şiir duygusuna hitap etmesidir.

Mai ve Siyah'ta nesiller arasındaki çekişme, Ahmet Cemil ile Raci arasındaki tezatla ortaya konulur. Ahmet Cemil yeniyi, Raci ise eskiyi temsil eder. İkisi arasındaki bu tezat sadece dil, üslup ve edebiyat sahasında değil bütün yaşayışında kendisini hissettirir. Eski dil, eski üslup ve eski davranış temsil eden Raci küçümsenir. Ahmet Cemil ise derin ve yüksek bir idealin kurbanı olarak görülür. Roman hayalperest olan Ahmet Cemil'in hayal kırıklığı ile son bulur. Hayal kırıklığına uğrayan Ahmet Cemil meçhul bir çöl diyarına doğru yola çıkar. Halit Ziya'nın hayalperest Ahmet Cemil'i müdafaa ettiği

söylenemez. Yazarın Ahmet Cemil vasıtasıyla okuyucuda uyandırdığı duygu hayranlık değil acıma duygusudur.

Halit Ziya *Mai ve Siyah*'ta sık sık hayal hakikat çarpışmasına da yer vermiştir. *Mai*; Ahmet Cemil'in ulaşmak istediği hayalleri, *siyah* ise içinde yaşadığı gerçekleri açıklamaktadır. Ahmet Cemil'in *mai* hayalleriyle başlayan roman gerçeklerin bütün çıplaklığıyla ortaya çıktığı *siyah* bir gecede "baran-ı dürr-i siyah" ile son bulur. Ahmet Cemil hülyaları, duyguları ve idealleriyle "mai" yani hayalperesttir. Raci ise acı ihtirasları ve davranışları ile *siyahı* temsil eder. Roman Ahmet Cemil'in *baran-ı elmas* diye isimlendirdiği *mai* bir gecede gelecekle ilgili güzel hayalleri ile başlar. Romanın ortalarına doğru hakikat yavaş yavaş bütün acılığı ve burukluğu ile kendini hissettirir. Romanın sonunda ise hakikat bütün acılığı ile kendini ortaya koyar. Hülyalarının gerçekleşmemesi üzerine Ahmet Cemil çareyi hülyalarının mezarı olarak gördüğü İstanbul'dan kaçmakta bulur. Bu cemiyetten kaçma arzusu bütün *Servet-i Fünun* neslinin başta gelen özelliklerindedir.

*Mai ve Siyah*'ta Halit Ziya, Ahmet Cemil'in ağzıyla *Servet-i Fünuncuların* özellikle *Fikret*'in şiirde yapmak istediği yenilikleri sembolik olarak anlatmaya çalışmıştır. Ahmet Cemil'le *Fikret*'in *Süha* ve *Pervin* şiirindeki kahramanı *Süha* arasında, dolayısıyla *Fikret* arasında büyük bir benzerlik vardır. Ahmet Cemil de tıpkı *Fikret* gibi yeni yeni parlamakta olan, yeni yazacağı eserle eski şiir geleneğini kökünden yıkma arzusu taşıyan genç bir şairdir. Onun da bu gayesine engel olmak isteyenler vardır. Bunların başında eskiyi temsil eden Raci gelir. Raci, Muallim Naci'ye benzemektedir. Ahmet Cemil'in attığı her yeni adımı engellemeye çalışan, onu hayallerinden uzaklaştıran Raci'dir. Eskiye temsil eden Raci ile yeniyi temsil eden Ahmet Cemil arasındaki mücadele Raci'nin amansız bir hastalığa, ölüme mahkûm olmasıyla son bulur. Yazar Raci'nin bu akıbeti ile eski edebiyatın yeni edebiyat karşısındaki mağlubiyetini anlatmaya çalışmıştır. Ahmet Cemil'in kız kardeşi *İkbal* ile *Fikret*'in kız kardeşi arasında da bir benzerlik vardır. *İkbal* de tıpkı *Fikret*'in kız kardeşi gibi evlilikte aradığı mutluluğu bulamamış, acı dolu hayatı onu ölüme sürüklemiştir.

*Mai ve Siyah* romanında aşka hemen hemen hiç yer verilmemiştir. Ahmet Cemil'in *Lamia*'ya karşı duyduğu sevgi ise aşktan ziyade bir hülyaya benzer. Onun *Lamia*'ya karşı duyduğu sevgi, ulaşmak istediği bir hayat tarzı, refah seviyesi, kısacası hülyalarının tabii bir dünyasıdır. *Lamia*'nın bir başkasıyla evlenmesi Ahmet Cemil'in de bütün hülyalarının sonu olur. *Mai ve Siyah* bütünüyle realisttir. Ancak Ahmet Cemil romantik bir özellik gösterir. Halit Ziya, Ahmet Cemil'i kusursuz bir şekilde tasvir edebilmek için âdeta onu hayatın gerçeklerinden koparmış, silik bir şahsiyet hâline getirmiştir.

Eserde yazarın bazen Ahmet Cemil'e doğrudan doğruya hitap etmesinde romantik tesir hissedilir. Ahmet Cemil'in babasının ölümünden sonra ailenin geçim yükünü sırtına almasında, özel dersler vermesinde, ücra bir kazaya kaymakam olarak gitmesinde A. Mithat Efendi'nin *Felatun Beyle Rakım Efendi* romanından izler vardır. Yine Ahmet Cemil bu özelliğiyle *Ferdi ve Şürekası*'ndaki *İsmail Tayfur*'la da benzerlik gösterir.

Ahmet Cemil duygularını renkli hayalleriyle tasvir etmekten hoşlanır. Halit Ziya kahramanlarının duygularını anlatırken resim ve musikiden, göze ve kulağa hitap eden hayaller kullanmaktan hoşlanır. *Mai ve Siyah*'ta resim ve müzik sadece teşbih, istiare, kaynağı olarak değil eserin bütününe hâkim olan iki büyük yaratma vasıtası olarak görülür. Ahmet Cemil, *Lamia* piyano çalarken de hülyalara dalar, dinlediği müzik seslerini renkli hayaller hâline getirir.

Bunlar hülyalarına uygun mai sesleridir. Romanın sonunda Ahmet Cemil bütün ümitlerini kaybettikten sonra odasında sobada şiirlerini yakarken sokaktan geçen kör bir dilencinin söylediği neşideyi iştir. Bu neşide hayallerini gerçekleştirememiş olan Ahmet Cemil'in hülyalarından kaçıp gitmek istediği yolun çöllerinin siyah musikisidir. Resim ve musiki, renk ve ses romanın tamamında dilin kullanılış tarzına ve tasvire hâkim olan iki temel prensiptir.

Mai ve Siyah'ta çok canlı tasvirler, zarif imajlar, sesler arasındaki akıcılık esere lirik bir özellik kazandırır. Vakalar ve şahıslar geniş ve çeşitlidir. Bunlar ana mevzu etrafında usta bir şekilde belirtilmiştir. Ahmet Cemil'in dile dair yaklaşımı Servet-i Fünun neslinin dil ve üslup anlayışını müdafaa eder. Bütün diğer Servet-i Fünuncular gibi Ahmet Cemil de orta tabakaya mensuptur. Ahmet Cemil'in formasyonu (şekilciliği) Servet-i Fünun neslinin formasyonu, titizlikleri, hiddetleri yine o neslin özelliklerine benzer. Ahmet Cemil'in okuyucuda uyandırdığı his, hayranlık değil acımadır. "İnsan talihiyle beraber doğar, bizim talihimiz memnun olmamak ve hayata intibak edememektir." diyen Ahmet Cemil bütün Servet-i Fünun nesli gibi yaşadığı devre ve içinde rastladığı topluma uyamayan fazla Fransız, hayalperest, marazi vasıflara sahip bir gençtir. Onu sadece üslubu değil hayalleri de çevresinden ayırır. Onun bir aşk, bir de sanat hülyası mevcut olup o bu iki hülya arasında yolunu bulamayan bir sarhoş gibi gidip gelir. Mai hülyalar içinden karanlık bir uçurumun dibine yuvarlanır. Ahmet Cemil, Bir Ölünün Defteri'ndeki Vecdi, Ferdi ve Şürekası'ndaki İsmail Tayfur gibi alıngan, ufak bir engelle karşılaşınca, ümitsizliğe düşen bir insandır. Bütünüyle Fikret'e benzer. Yine o, karşılaştığı güçlükleri tek başına çözemeyen, başkalarının yardımıyla çözmeye çalışan bir kahramandır.

Edebiyat-ı Cedide döneminde Türkiye'de çıkan dergilerde pek yaygın olan tablo ve resim merakı bu dönemin sanatçıları tabiata karşı meraklı kılmış, bu sanatçılar duygularını renkli manzaralar hâlinde ortaya koymaya çalışmışlardır. Tabiat ve eşya durgun bir hâlde ele alınmamış âna bir hareketlilik hatta bir derinlik kazandırılmaya çalışılmıştır. Cenap Şahabettin'in şiirde hazırladığı tabiatı, Halit Ziya Mai ve Siyah'ta olduğu gibi nesirde, yani romanlarında hazırlamıştır. Onlara göre şair ve yazar duygu ve hayallere verdiği önem kadar tabiata da geniş yer vermelidir. Halit Ziya'da tabiat, duygu ve hayallerin geçtiği bir mekân olarak görülmüştür.

Ahmet Cemil yirmi iki yaşlarında bir üniversite öğrencisidir. Hayatın acımasız yanlarına henüz tesadüf etmediği için mavi hülyalar peşindedir. Gelecekte gerçekleştirmeyi planladığı şeyler, bu mavi hayalleri teşkil etmektedir. Kendisi Batılı şiir anlayışına sahip genç bir şairdir. Tıpkı Recaizade gibi, tıpkı Tevfik Fikret gibi, tıpkı Servet-i Fünuncular gibi. Henüz engellere rastlamadığı için, rastlasa bile belki de onları kolayca alt edebileceğini düşündüğü için arzularını gerçekleştireceğine dair mavi hayalleri vardır. Bir gün Mir'at-ı Şuun gazetesinin kendi elemanlarına yönelik düzenlediği yemekli toplantıda yenilikçi şiir anlayışına yönelik düşüncelerini açıklamıştır. Bu yeni anlayışın karşısında Muallim Naci'nin halefleri sayılabilecek Raci gibi eski şiir taraftarları vardır. Bu kişiler Ahmet Cemil'in şiirlerini anlaşılabilirlikle suçlayıp onu eleştirmişlerdir. Ahmet Cemil ise bu eleştirileri ve eleştirenleri kale dahi almamıştır. Belki de bu kişiler ona göre bu yeni şiir anlayışını anlayamayacak kadar gaflet içindedirler. Ahmet Cemil bu siyah eleştirileri dikkate almayı kendi mavi geleceğinin hayaline dalmıştır.

"Bakınız, işte gözlerinin önünde gördüğü bu şeyler; başının üzerine açılan bu semada, yazın şu sıcak gecesine mahsus bir buğu ile örtülü zannolunan bu mailikler içinde titriyormuş, dalgalanıyormuş kıyas edilen bütün bu yıldız alayları, bunlar bir bârân-ı elmas değil mi?" (M.S., 2003: 35).

Ahmet Cemil'in yıldızları "baran-ı elmas"a benzetmesi onun geleceğe dair umutlu oluşundandır. Tamamlayacağı eserle kazanacağı paralar Ahmet Cemil'e elmas yağmuru gibi ulaşacaktır. Bu anlayış Servet-i Fünun'un realizminden uzak bir anlayıştır. Halit Ziya burada realizmin dışına çıkmış,

karakterini romantik bir yapıya büründürmüştür. Ahmet Cemil'in hayalleri onun umduğu gibi sonuçlanmayacaktır.

Servet-i Fünuncular tabiata iki açıdan bakarlar. Bunlar tabiatın fiziki özelliğini gören objektif bakış ve şairin kendini tabiatta gördüğü subjektif bakıştır. Tabiata bakıldığı anda görülen renk, şekil, ışık gölge bir ressam gibi tespit edilir. Fakat bu bakış uzun sürmez, tekrar kendi ruhuna dönülür. Yazar, bu bakışla tabiatı kendi ruhunun aynası olarak görür. Tasvir ettiği manzaranın içine kendi rüyasını, hayalini, elem ve kederlerini yerleştirir. Tabii bu durumda tabiat realitesini kaybeder. Hayali bir çehre kazanır. Yukarıdaki alıntıda Ahmet Cemil'in geçtiği viranelikler onun kendi yaşantısının benzeridir. Virane olan mekânlar değil kahramanın hayatıdır. Ahmet Cemil, viraneden her an bir elin uzanıp yakasını tutuvereceğini düşünür. Aslında anlatıcı bir bakıma olay örgüsünün geleceğinden haber vermeye çalışıyor gibidir. Çünkü ileride Vehbi Bey gibi biri karşısına çıkacak, kardeşinin dolayısıyla kendisinin hayatını mahvedecektir. "Tenha karanlık sokaklar, soğuk rüzgârlarla karışık sıkı yağmur..." Ahmet Cemil'in hayatının ta kendisidir. Bir müddet sonra bu sıkıntılı hayatı az da olsa unutturan bir aşka yakalanmıştır Ahmet Cemil. Ona göre her şey sevda ile dolmuştur.

"Sema; bu siyah levhanın üzerinde, ötesinde berisinde beyaz münevver pullar serpilmiş, ara sıra muhtelif noktalarında uçan beyaz tüller harekete gelmiş sırma işlenmiş beyaz bir örtü gibi eteklerini görülmez ufuklara salıvermiş, zulmetlerin sevda dolu göğsüne döküvermiş idi." (M.S., 2003: 140).

Servet-i Fünun devrinin tabiata bakışında ilk tesir Fransız Romantiklerinden gelir. Fakat Fransız Romantiklerinin tabiata bakışı daha gerçekçidir. Romantiklerin tabiata bu bakışları bizim edebiyatımıza aksedince devrin şartları ve yazarların karanlık ruh hâlleri sebebiyle realitesini kaybederek subjektif bir mahiyet almıştır. Bu subjektifliği kırmak için o dönemin yazarları realizme yönelmiştir. Zira objektif bir anlatım ancak reel tabiatı anlatmak olurdu.

Ahmet Cemil, arkadaşı olan Hüseyin Nazmi'nin kız kardeşi Lamia'ya âşık olmuştur. Aslında Lamia Ahmet Cemil için bir kaçış noktasıdır. Bir sığınaktır. Bu hazin ruhu bahtiyar edecek olan, kırık gönlü mesut edecek olan kişiye ihtiyaç vardır. O da Lamia'dır. Lamia'nın aşkına sığınmayı tasarlayan Ahmet Cemil, içinde bulunduğu sıkıntıdan kaçmaya çalışmaktadır. Onun aşkına ay da eşlik etmektedir.

"Şimdi ay küçük beyaz bulutların, öbür tarafında yığılmış küme küme beyaz atlasların arasında, sanki yatağında geçirecek baygın bir sevda nigâhı ile:

'Evet, şair efendi, o genç kız...' diyordu; sonra çirkin, hain bir tebessüm açılıyor, açılıyor, bu bir muammayı andıran simayı bir yandan bir yana kaplıyordu, 'Evet şair efendi, o genç kız...' Bu çehre sırtıyor, acı bir istihza ile daima sırtıyordu..." (M.S., 2003: 148).

Ahmet Cemil, kardeşi İkbâl'i, çalıştığı gazetenin müdürü Tefkîk Efendi'nin oğlu Vehbi Bey'le evlendirir. Fakat gün geçtikçe İkbâl mutsuz olmaktadır. İkbâl'in mutsuzluğu da Ahmet Cemil'in hayatına eklendikçe o artık hiçbir şeye mukavemet edemez hâle gelmiştir. Eniştesinden nefret etmesine rağmen, eve geç gelmesinden dolayı kendisini eleştiren bu adama cevap bile veremeyecek duruma gelmiştir. Oysa eve geç gelişlerindeki neden de evin iâşesini sağlamaya çalışmaktır. Eniştesi hâlbuki onun sırtından geçinmeye çalışmaktadır. Aşağıda Ahmet Cemil'in işten eve dönerken geçtiği sokakları algılayışı aktarılmıştır. Aslında bu tasvirlerle okuyucuya Ahmet Cemil'in sosyal ve ekonomik durumu, kültürü, karakteri, zevk ve eğilimleri, içinde bulunduğu hâl sezdirilmiş olur.

"O vakit henüz tecdit edemediği paltosuna bürünerek mümkün olduğu kadar kalabalık sokaklardan geçmek için Bahçekapısı'na kadar gelir, oradan dönerek Fincanlılar Yokuşu'na kadar gider, çamurlu yokuşun bozuk kenar kaldırımlarından tırmanır, Dökmeciler'den kıvrılır; nihayet yorulmuş, ıslanmış, bunalmış, çamurlara bulanmış bir hâlde eve girer; çocuk gibi hüngür hüngür ağlamak isteyerek üzerinden paltosunu, ayağından galoşlarını atar, aç olmakla beraber yemeye iştah

bulmayarak, yetmiş beş dirhemlik şişesinin ikinci defasında bitirip de yemek için sabırsızlanmaya başlayan eniştesinin içeriden: 'Hele gelebildin!' nidasına gülmeye çalışarak sofraya oturdu." (M.S., 2003: 197).

Ahmet Cemil için artık yaşadığı ev de zehir olmuştur. Kardeşinin yavaş yavaş çöküşüne şahit olduğu bu ev kendisini de harap etmektedir. "Uşaklıgil'de Osmanlı evi, Türk roman geleneği uyarınca bir kısırlık ve çöküntü simgesine dönüştürülmüştür." (Finn, 2003: 168).

Yazar romanın kurgusunu geliştirmek için Vehbi Bey'i olay örgüsüne dâhil etmiştir. Böylece olaylar Vehbi Bey ve İkbâl'le aile ortamına da çekilmiş olur. "Servet-i Fünun romanında sosyal çevre 'aile ortamı' ile sınırlandırılmıştır. Bütün olaylar bu aile ortamı çevresinde geçer. Dolayısıyla entrik kurguda çatışmayı sağlayacak olan üçüncü kişi, yakın aile çevresinden birisi olma zorunluluğunu ortaya çıkarır." (Korkmaz, 2006: 153). Yine Ahmet Cemil'le Hüseyin Nazmi arasında ilişkiye üçüncü kişi olarak Lamia yerleştirilir. Böylece burada da entrik kurgu geliştirilmiş olur. Bütün bunlar gerçeklik kavramı içinde verilmeye çalışılır. Her şey çok sağlam bir sebep sonuç ilkesi dâhilinde gelişir. Realizmde olağanüstü, tesadüfe dayalı, şaşırtıcı şeyler yer almaz. Betimlemesi yapılan tabiat da sokakta her an karşılaşıcağımız mekânlardan oluşur.

"Yollarının etrafında sahraya dağınık serpilivermiş köşkler, ötede beride bağlar, nadir ağaçlarla mevcudiyetlerini göstermek isteyen bahçeler, ta ileride saman yüklü bir öküz arabasının uzaktan gelen iniltisi, yanlarından geçiveren hafif bir toz dalgası arasında şimşek gibi akıp giden üç dört bisiklet, bir köşkün kapısında tavuklara yem atan bir uşak, ötede bir bahçenin dolabında gelen hafif bir zemzeme, bir parmaklığın arasından yolculara hayran hayran bakan iri zincirli bir köpek; bütün bu manzaranın üzerinde güya uzun bir vuslat devresinden sonra semanın ağuşundan yorgun, fakat yine iştiaak ve tahassürle, yavaş yavaş çekilen güneşin 'Yarına kadar!' vaadine karşı işve ve naz ile titreyen göğsüne hafif bir sütrec çeken afak ..." (M.S., 2003: 224).

Realist yazar objektif olmak zorundadır. Eserin dünyasından kendisini çekmeli yapısal unsurları objektif olarak aktarmalıdır. Kendi duygularını, zevklerini ve tercihlerini eserden uzak tutmalı, gözlemlediği gerçekleri değiştirmeden, bozmadan, abartmadan olduğu gibi dile getirmelidir. Balzac, gerçek roman yazarının kendisi değil Fransız toplumu olduğu, kendisinin sadece kalemını yönlendirdiğini söyler. Halit Ziya Uşaklıgil de üstatları Balzac ve Paul Bourget'den aldığı ilhamla kendi toplumunun manzaralarını kaleme almıştır. Onun eserlerinde artık realizm, Türk karakterler ve İstanbul'un değişik mekânları olarak dile gelmiştir.

"Cihangir tepesi, 'taş parçalarıyla' Divan şiirini ve Raci'yi anıştırır. Ahmet Cemil, bir ara Divan şiirinden söz ederken, 'bir ucundan tutulsa da silkilse taş parçalarından başka bir şey dökülmeyecek...' demiştir. Karşısında 'camit bir kütle'dir o. Ahmet Cemil, kentten Avrupa yakasında yeni bir şiir yaratma peşinde koşmuş; amansız eleştirilere orada uğramıştır. Sırlarını esirgiyor gibi gelen Galata ve Beyoğlu sokaklarının tepesinde, Galata kulesi, 'iri gözleriyle' yükselir. İtalyanlarca yapılmış bir Avrupa yapısıdır: tıpkı kırmızı feneri, 'bu siyahlıklar arasında açılmış uzak bir kırmızı göz'e benzeyen vapur gibi. 'Akşamın esmer havası içinde' ötede, İstanbul camilerinin 'gümüş miğfer ile örtülü cesim başları'yla, 'semalara fişkirmek isteyen' minareleri yükselmektedir. Ahmet Cemil'in Tepebaşı bahçesindeki düşünüyü çağrıştıran bu imge, annesiyle birlikte çölde yeni bir yaşam bulabileceğini de sezdirir. Ahmet Cemil'in nihilizminin gerileyişinde, çöle dönme, orada tinsel doyuma ulaşma gibi Emeviler dönemine özgü bir dinsel uygulamanın yatması, oldukça ironiktir. Yine de Ahmet Cemil, tövbekâr değil, bir umutsuzluk figürüdür. Başarısızlığında, romantik yapısının da entelektüel yapısı kadar payı varır. Bu manzaranın karşı yakasında batan güneşle kızıla boyanan Üsküdar ve İhsaniye görülür." (Finn, 2003: 158).

Kız kardeşi İkbâl'i kaybeden Ahmet Cemil için hayatın ufku daha da kararmaktadır. Arkadaşı Hüseyin Nazmi'den onun kız kardeşinin yani kendi sevgilisi Lamia'nın bir subayla nişanlandığını öğrenir. Ahmet Cemil için mai hülyalarla başlayan hayatın ufku artık kararmıştır. Artık İstanbul'u terk etmenin zamanı gelmiştir. İstanbul semaları zulmetler içindedir.

“Bu siyah bir gece idi... Öyle bir gece ki gökler bütün kandillerini söndürerek denizlere gayp âleminin gizli şeylerini dökmek için hazırlanmış gibiydi. Yalnız ileride direklerle bacanın birer serseri sekinde yürüyen gölgelerine zulmetler içinde rehberlik eden vapurun kırmızı feneri bu siyahlıklar arasında açılmış uzak bir kırmızı göz gibi parlıyordu. Bu siyahlıklar...” (M.S., 2003: 397).

### **Determinist Gerçekler ve Sefile Romanı**

Bu roman 1886 yılında Hizmet gazetesinde tefrika edilir. Halit Ziya'nın çıraklık dönemi eserlerinin ilkidir. O zamanlar romanların yayınlanması Encümen-i Teftiş denen bir kurulun iznine bağlıdır. Rezaizade Mahmut Ekrem, bu romanın basılması için Halit Ziya'ya yardım edeceğini belirtir. Fakat Encümen-i Teftiş bu romanın yayınlanmasını uygun görmez. Kurul, Sefile'nin 'adaba mugayir' olduğunu söyler. Gerçekten de işlenen konu itibarıyla o günün toplumunda bu romanın yayınlanması zordur. Sefile'de hayatın zorlukları karşısında hayat kadını olmayı seçmiş insanların yaşamı anlatılmaktadır. Aslına bakılırsa roman hayatın bir yansıması olduğuna göre olmayan bir şeyin romana konu olması mümkün değildir. Demek ki romanda anlatılan konu ve insanlar o günkü toplumda var olan kavramlardır. Bu konuları işlemek realist hayatı ele almak demektir. Realist sanatçının görevi de budur. Hayatı tüm gerçekliğiyle, renksiz, kokusuz, tatsız bir şekilde ele almak. Halit Ziya'nın sonraları roman tekniğini ve realizmini çok geliştirmesi belki de bu ilk romanlarına bağlıdır.

“Bu muhavere kanunievvel ayının en soğuk bir gününde Sultan Beyazıt Camii'nin önünde cereyan ediyordu. Yağmur o kadar şiddetle yağıyordu ki sular hanımın şemsiyesinden geçerek feracesini ıslatmaktaydı. Kızcağızın uryan başında pek zayıf bir siper kalan sarı saçları ucundan su damlaları akmakta, çıplak denilecek derecelerde paçavralar altında tesettür edemeyen omuzlarını ıslatmakta idi.” (SE., 2006: 15).

Roman daha ilk anda yukarıdaki tasvirlerin olduğu bir bölümle başlar. Romanın ana kahramanı olan Mazlume'nin hayatının acıklı yönünü vermek için yazar, İstanbul'un en ünlü yerlerinden birini, Sultan Bayezit Camii'nin önünü, aralık ayının en soğuk günüyle bizlere tasvir eder. Bayezit Camii İstanbul'un merkezi noktalarından biridir. Günde binlerce kişi oradan gelip geçer. Binlerce insanın gelip geçtiği böyle bir yerde, aralık ayının en soğuk gününde 13-14 yaşlarında bir kızın omuzları açık bir şekilde oturması çok acınacak bir hâldir. Yazar anlatıcının diliyle bu realist tabloyu zihinlerimizde tasavvur ettirebilmek için betimlemeyle başlar romanına.

Mazlume'nin bir kadınla geçen diyalogunda anne ve babasını yitirmiş, perişan, küçük bir kız olduğu anlaşılır. Yaşlı kadın Mazlume'nin hâline acımayan yahut acısa bile vurdumduymazlıkla ordan geçen binlerce kişiden biri olmayıp onu evine davet eder. Sefaletin kendisine yüklediği ağır koşullara dayanacak takati kalmamış olacak ki Mazlume, itaatkâr bir şekilde kadını, arkasından takip eder. Onun bu takibindeki hâlin tasviri, içindeki zor şartları göz önüne getirir.

“Hanım o kadar sür'atle ilerlemekteydi ki Mazlume takipte güçlük çekiyordu. Mazlume'nin titreyerek, yağmurlara karşı sipersiz ıslanarak çıplak ayaklarıyla rüzgârın en ziyade şiddetle hükümran olduğu bu azim meydanlığı geçişi sefaletin bir levha-i müthişesini teşkil ediyordu.” (SE., 2006: 17).

Alıntılardan anlaşılacağı üzere realist roman dramatik tarzda anlatılmıştır. Dramatik anlatımdan kasıt, romantik romandaki subjektif anlatımın zıttıdır. Romantik romanda yazar, ilahi anlatıcıya anlattırıldığı



olayları, özetleri, tahlilleri, öznel bir yaklaşımla okuyucuya aktarır. Oysa dramatik roman usulünün uygulandığı realist romanda olaylar okuyucunun gözü önünde canlanacak şekilde betimlenir.

“Hariçte şedit bir fırtına, mahuf sadalar, acı acı feryatlar husule getiriyordu.

Yağmurlar pencerelere çarparak nüzul etmekte, korkunç birtakım sadalar çıkarmaktaydı. Kandilin ziya-yi hafifi tenakus etti, Mazlume'yi bu dehşetli odada nim bir zulmette bıraktı.” (SE., 2006: 26).

Mazlume, Mihriban Hanım'ın evinde mutlu olmaya başlamıştır. Mihriban Hanım ismi gibi şefkatli bir bayandır onun için. Kızı İkbâl de Mazlume'nin yakın dostu olmuştur. Çok sakın görünen bu evde bir müddet yabancı birine rastlamayan Mazlume, on, on beş günlük bir zamandan sonra eve bir erkek geldiğini fark eder. Bu erkeği ailenin bir akrabası olarak tasavvur etmek ister, ama öyle olmadığını anlar. Kaldığı evin fuhuş ile kirlendiğini görür.

“Bister-i masumiyet zannettiği bu yatak, bir melek kadar saf kıyas ettiği bu kadın, her biri bir fikr-i masumane ihtar eder tasavvur ettiği bu eşya, bu oda, bu ev heyet-i umumiyesi ile Mazlume'nin nazarında çirkab-alud, mülevves bir şekil aldı.” (SE., 2006: 40).

İkbâl ve Mihriban Hanım arasındaki ilişki Aşk-ı Memnu'daki Bihter ve Firdevs Hanım arasındaki münasebete benzer. Şöyle ki Bihter, Firdevs Hanım'ın kızıdır. Firdevs Hanım ahlaki yönden sorunlu, kocasını aldatmış bir kadındır. Bihter de kocasını aldatır. Fakat Bihter, kocasını aldatmasının nedenini Firdevs Hanım'ın kızı olmasına bağlar. Onunla aynı genlere sahiptir ve aynı ortamda yetişmiştir. Sefile romanındaki İkbâl ve Mihriban Hanım arasındaki ilişki de aynı şekilde gelişir. Mihriban Hanım kocasını aldatır. İkbâl bunu fark edince annesinden nefret eder, fakat ileride o da aynı duruma düşer. Annesi gibi hayat kadını olur. Halit Ziya aynı tarzı iki romanda da uygulamıştır. Aslında bu determinizmin bir sonucudur. Determinizme göre aynı şartlar altında aynı sebepler, daima aynı sonuçları verir. Determinizm felsefesi natüralizm akımının temel dayanağıdır. Natüralizm de realizmin ileri bir derecesi olduğuna göre Halit Ziya'nın bu yöntemi eserlerinde uygulaması çok doğaldır. Gerçi Sefile Halit Ziya'nın ilk romanıdır. Asıl şaşırtıcı olan Halit Ziya'nın bu ilkeyi ilk romanında bile uygulayabilecek bir seviyede olmasıdır.

Romanın ana kahramanı Mazlume, İkbâl ve Mihriban Hanım'la aynı ortamda yaşadığı için muhtemeldir ki onlarla aynı kadere sahip olacaktır. “Determinizm; imkân, mümkün, tesadüf, mucize ve olağanüstüyi kabul etmediği gibi; her türlü manevi değer ve güçleri (kader ve tanrı) ve insan iradesini de reddeder. Böylece bilimsel kadercilik geçerlilik kazanmış olur.” (Çetişli, 1998: 82).

“Şu muhavere den bir hayli zaman geçmişti ki Mazlume kalkarak odasının penceresini açtı. Baharın ilk günlerine mahsus hazin bir ziya-yı şems genç kızı nura gark etti. Hafif serin bir hava nim uryan vücuduna temas ederek seri, tayyar ihtizazlar husule getirdi.

Mazlume nazarı bahçenin sık ağaçları arasında kaybolmuş olduğu hâlde mütefekkirane, mütehayyilane durdu. Nazarından âşıkane buseler pervaz ederek baharı taltif ediyordu.

Genç kız bahar-ı nev-zuhura karşı şiir ve letafetten mürekkep bir levha teşkil etmekteydi.” (SE., 2006: 57).

Mazlume İkbâl ile arasında geçen diyalogdan sonra o fuhuş yuvasından kaçmaktan vazgeçer. Çünkü İkbâl kendisini bu talihsiz duruma şartların ittiğini belirtmiştir. Zaten Mazlume gitmek istese bile gidecek bir yeri yoktur. Anlatıcı yukarıdaki mısralarla Mazlume'yi içinde bulunduğu nefret hâlinde çıkarıp rahat bir psikolojiye sokmuştur. Mazlume'nin şemailinin ‘şiir ve letafetten mürekkep bir levha’ olduğunu anlatarak da okuyucuyu ileriki olaylara hazırlamaya çalışmıştır.

Mazlume, İhsan'dan hamile kalır. Bu durumu İhsan'a söylediğinde ondan sevinme yerine hakaret duyunca yaşadığı kapatmalıktan kaçarak bir geneleve girer. Her gece bir başkasına aittir artık. Bu yaşamından dolayı her şeyden nefret eder. Kendisi bu hâle isteyerek düşmemiştir. Onu bu şartlara koşullar ve dış nedenler sürüklemiştir. Bu yüzden tabiata da nefretle bakar.

“Birdenbire Mazlume'nin gözleri ufkun bir noktasına in'itaf etti. Güneş genç kızla istihza ediyormuş gibi kışın rutubetli bulutlar arasından handeler saçarak yükseliyordu. Mazlume pek çok defalar meftunane temaşa ettiği bu güneşi nefretle telakki etti.” (SE., 2006: 171).

Sokaklarda aç biilaç kalan Mazlume karnını doyurmak ve sıcak bir yerde kalmak için burada da sefil bir hayat yaşar. Hastalanıp kendini kaybeder. Gözlerini açtığı anda kendisini Mihriban'ın evinde bulur. Bu ev İkbâl ve Mazlume gibilerin hayatını karartan bir yerdir.

“Burası şehrin her tarafından toplanan melcesizlere bir ilticagâh idi. Fakat burası hayvanîyetlerini ikna için birtakım sefillerin de mersası idi. Sefaletin, mihnetin, sekriin meritebe-i insaniyetten düşürdüğü zavallılar fuhuş denilen çirkabı buradan içerlerdi.” (SE., 2006: 180).

Roman anlatıcı tarafından okurun arzu ettiği ya da edeceği biçimde biter. Mazlume İhsan Bey'e rastlar. İhsan çok fazla düşmüş olan bu kızı tanıyamaz. Mazlume hayatları karartan bu vicdansızdan öcünü, dişleriyle İhsan'ın boyun damarlarını parçalayıp onu öldürerek alır.

## Nemide ve Trajik Son

Bu roman Halit Ziya'nın Sefile'den sonraki romanı yani ikinci romanıdır. Sefile'nin yazıldığı dönem tarihsel olarak Tanzimat edebiyatının ikinci dönemidir. Tanzimat edebiyatı genel olarak irdelendiğinde romantizmin tesirinde olduğu görülür. İkinci dönem Tanzimat edebiyatı ise realizme geçiş yapmıştır. Sefile romanı o dönemin şartlarının biraz da dışında olarak neredeyse natüralizme geçecek derecede realist unsurları sergiler. Sonraları Nabizade Nazım gibi şahsiyetlerle natüralizm de Türk edebiyatında yer alır.

Nemide romanı, Halit Ziya'nın ikinci romanı olmasına rağmen romantizmin unsurlarını içerir. Oysa romantizm realizmden önce gelir. Bu yönüyle Nemide'nin döneminin gerisine gittiği düşünülebilir. Bunun yanında dil ve anlatım yönüyle de incelendiğinde bu roman eski anlayışının paralelinde olarak ağır bir dille yazılmıştır. Romantik özellikler göstermektedir. Yine de realizme paralel olarak dış tabiat gerçekçi bir şekilde tasvir edilmiştir.

“Şevket Bey'in Sultanahmet caddesindeki konağı ikisi selamlık olmak üzere on iki oda ve bir bahçeyi havi, muntazam bir bina idi. Sokak kapısından girildiği zaman sağ taraftan mermerle mefruş vasi bir avluya nazır iki oda, karşı cihetinde bahçeye açılır büyük bit kapı, sol tarafta iki cenahlı bir merdiven görülürdü. Bahçe ve sokak kapılarının iki tarafındaki büyük pencereler avluyu tenvir etmekte ve karşı tarafta bahçenin nim bir suretle müşahede olunan ağaçları eve girilince hoş bir manzara teşkil eylemekteydi.” (NE., 2005: 44).

Halit Ziya'nın özellikle olgunluk dönemi eserlerinde tasvirler son derece gerçekçi ve başarılıdır. Bu bakımdan o, selefi Balzac'a benzer. Fakat ilk yazdığı romanlarında, özellikle de Nemide'de tasvir etme yönünü çok az kullanır. Bu yüzden bu romanda tasvir sahneleri kıttır.

Nemide, karakter olarak Şevket Bey'in kızıdır. Şevket Bey çok sevdiği eşi Naime'yi trajik bir şekilde, kızı Nemide'nin doğumu esnasında kaybeder. Tüm sevgisini Nemide'ye yükler. Ne tesadüftür ki Nemide de verem illetine tutulmuştur. Bu durum Şevket Bey'i perişan eder ve mekânı korkunç bir şekilde algılamasına neden olur.

“Koyu yeşil perdelerle örtülü olan bu oda hafif ziyalı[ışıklı] iki mumla tenvir edilmişti[aydınlatılmıştı]. Duvarların üzerinde sandalyelerin gölgeleri korkunç bir azametle irtisam etmişti.” (NE., 2005: 58).

Şevket Bey, kızı Nemide'yi mesut etmek için her şeyi yapmak ister. Nemide'nin Nail'e âşık olduğunu fark eder. Nail, Nemide'nin amcasının oğludur. Nail'in teyzesinin kızı Nahit de Nail'e âşık olur. Nemide'nin büyük bir rakibi vardır.

“Nahit ile Nemide köşkün deniz cihetine nazır olan avlusunda oturuyorlardı. Sarmaşıklarla muhat olan kameriyede asılı bir fener, genç kızların karanlık içinde bir hayal gibi müşevveş bir surette fark edilen vücutlarına donuk bir ziya salıyordu. Havanın hafif ihtizazıyla fener iki tarafa ağır meyillerle sallandıkça intişar eden ziya genç kızların saçlarından çehrelerine, dizlerinden sinelerine raks ederek vücutlarının muhtelif yerlerine buseler konduruyordu.” (NE., 2005: 85).

Birgün Nahit, Nemide'ye Nâil'e âşık olduğunu söyler. Nemide iki sevenin arasına girmemek için kendini feda edip Nail'den ayrılır. Sonra Nemide annesinin kaderi üzere genç yaşta ölür.

### **Bir Ölünün Defteri'nde dramatik aşk**

Bir Ölünün Defteri, Halit Ziya'nın gençlik dönemi ya da İzmir dönemi diyebileceğimiz döneminin eserlerindedir. Bu romanla birlikte o, usta romancılığa doğru adım atar gibidir. İçerik ve teknik olarak değerlendirildiğinde bu roman, yazarın ilk ve son romanları arasında geçiş dönemi romanı sayılabilir. Halit Ziya'nın romanlarında göze çarpan husus ana karakterlerin ebeveynlerin en az birini kaybetmiş olmasıdır. Halit Ziya özellikle mağdur insanların hayatını konu olarak ele almaktadır. Bu onun romanlarının en gerçekçi yönünü teşkil eder. “Hangi yöntemle yazılırsa yazılsın ününü yitirmeyen, yaşayan romanlar, daha çok, gerçeği verenlerdir.” (Önertoy, 1999: 11).

O, gerçeği mekân unsurlarına yansıtırken karakterin ruh hâline göre yansıtır. Karakter huzurluysa mekânları beyaz, mutsuzca siyah tonlarda anlatır. Bu romanın ilk sayfası karakterlerin olumsuz bir durumda olduklarını gösteriyor gibidir.

“Pencerenin kenarında gözleri; bu hazin gecenin önünde tersim ettiği muzlim levhayı, denizin siyah sathı üzerinde yuvarlanan karartılar telatununu, diğer sahilde yağmur silsilesiyle titreyen donuk ziyaları dolaştıktan sonra odanın ortasına doğru ilerledi:

-Ne hazin hava!.. dedi.” (B.Ö.D., 2005: 11).

Roman olay örgüsünün ileri safhalarında başlar. Geriye kırılmalarla karakterler arasında ilgi sağlanmaya çalışılır. Sıkıntılı bir ortam olduğunu ifade etmek için her şey karamsar bir tabloyla çizilir.

“Gözleri perişan bir nazarla etrafı ihata eden zulmetleri, zulmetlerin içinde birer kesif heyula gibi duran ağaçları, gözlerinin altında bulutlara gömülmüş elvahu, sislerin arasında birer hayal gözü gibi garip ihtizazlarla bakan ziyaları dolaştı.

Zulmet!... Sükut!...

Her köşede bir gam eseri, her manzarada bir hüüzün rengi vardı.” (B.Ö.D., 2005: 20).

Bu sahneler altında Hüsam, kendisine gelen bir çağrı üzerine arkadaşı Vecdi'nin evine gider. Vecdi, Hüsam'ın çocukluk arkadaşıdır. Yatılı okula verildiğinde Hüsam'la tanışır. Hüsam'ı her zaman gittiği halasının evine götürür. Halasının kızı Nigar'la tanıştırır. Halası, kızını Vecdi'ye vermek ister. Vecdi'nin de Nigar'da gönlü vardır. Fakat Nigar ve Hüsam arasında bir aşk gelişince onların arasına girmemek için kendini feda eder, savaşa gider. Yazar Halit Ziya, karakterlerinin kişisel çöküntülerini bu savaşlarla

ve olayların geçtiği diğer mekânlarla vermeye çalışır. Tanzimat'ın ve Halit Ziya'nın diğer romanlarında bu olgu oldukça çok işlenmiştir.

Vecdi savaştan bir kolunu kaybederek döner. Yağmurlu bir havada dışarıda bekleyince hastalanır. Bu hastalık onu ölüme sürükler. Ölüm döşeğindeyken arkadaşı Hüsam'ı son kez görmek için çağırır. Hüsam ve Nigar evlenmişler ve çocukları olmuştur. Hüsam Vecdi'yi görmek için geldiğinde onun yattığı mekânda ölümün izlerini görmektedir.

“Etrafına baktı; perdeleri kapanmış, koyu renkli kumaşlarla döşenmiş zulmetine zulmetler katılmış bu sakin oda; duvarları örten kütüphanelerin içinde hazin duran bu kitaplar; tavanın ortasında halının üzerine soluk bir renk aksettiren kandil; bütün bu hüznün ve sükun yeşil perdenin ötesinde hazırlanan mevtin matemini tutuyor gibi sakin bir elem içinde duruyordu.” (B.Ö.D., 2005: 22).

Halit Ziya'nın tüm romanları trajik bir şekilde sonlanır. Ana karakterler hep acı çekerler. Bir Ölünün Defteri'nde Vecdi ölünce tabiat ona ağlar gibidir.

“Bu esnada yağmur sabahlarına mahsus bir sisli fecir ıslak lacivert gözlerini açıyordu...” (B.Ö.D., 2005: 158).

## Sonuç

Halit Ziya Uşaklıgil'in İzmir dönemi romanları Sefile, Nemide, Bir Ölünün Defteri ve Ferdi ve Şürekası'dır. Bu romanlar onun çıraklık ve kalfalık dönemi diyebileceğimiz döneminin romanlarıdır. Dil-anlatım açısından ve teknik açıdan Tanzimat döneminin özelliklerini gösterirler. İlk dönem romanlarıyla uyumlu olarak bu eserlerde de romantik unsurlar ağır basar. Halit Ziya, Servet-i Fünun dönemi eserlerinde realist olmasa, bu ilk dönem romanlarından yola çıkılarak onun romantik olduğu bile iddia edilebilir. Bu eserlerinde duygusallık ve ezilmişlik hep ön plandadır. İlk romanı Sefile'de kurgusal eksikliğe düşer. Sonraki romanları çok gelişmiş olmasa da gittikçe olgunlaşır. İstanbul dönemi romanları Mai ve Siyah, Aşk-ı Memnu, Kırık Hayatlar ve Nesli Ahir'dir. Bu romanlarında o, hem kendini hem Türk edebiyatını geliştirmiştir. Mai ve Siyah ile başlayan olgunluk dönemi Aşk-ı Memnu ile zirveye çıkar. Bu iki romanda Halit Ziya mükemmelliğe erişmiş, realizmi tam anlamıyla olay örgüsünde, karakterlerde, mekânlarda ve diğer yapısal unsurlarda sergilemiştir. Tabiat tasvirlerinde Balzac ve Tolstoy gibi yazarlarla benzerlik gösterirken Stendhal'in ayna benzetmesine yakışır bir şekilde mekân unsurlarını yorumlamıştır. Servet-i Fünun romanları dış mekânları da tasvir etse aslında salon romanlarıdır. Halit Ziya iç mekânları tasvir etmede oldukça usta bir romancıdır. Mekânı tasvir ederken olduğu gibi aktarmamış karakterlerin ruh hâllerini bu unsurlarda yansıtmıştır. Bu yönüyle o empresyonist şairlere benzeyen vasıflar taşır.

İnsanlardan ve baskılardan bunalan sanatçılar kendileri için sonsuzluğu ifade eden tabiata yönelirler. Baskıyı en çok hisseden Servet-i Fünun yazarları kendi bunalımlarını karakterlerinin psikolojileri vasıtasıyla tabii unsurlara yansıtmışlardır. Bu aslında romantik eserlerde kendini gösteren bir özellik olsa da realist eserlerin romantizmle buluştuğu Servet-i Fünun romanlarında sıkça rastlanılan bir durumdur. Halit Ziya'nın romanlarında karakterler mutsuz bir görüntü sergilediklerinden anlatıcının tabiatı ifade ediş biçimi de karamsar bir tablo şeklinde yansır. Tabiat unsurları bireyin iç dünyasını yansıtmaması bakımından bir vasıta görevi görür. İncelenen tüm romanlarda Uşaklıgil'in karakterleri hayata mutlu başlayıp sükût-ı hayale uğrayan portreler çizerler. Şahısların hayal kırıklıkları anlatıcılar yardımıyla iç ve dış mekâna ait tabiat unsurlarında derinlemesine yansıtılır. Halit Ziya yaralı psikolojileri yansıtırken romantizmden de yararlanır. Kahramanların psikolojilerini güçlü tahlillerle sunar. Tabiat tasvirlerinde ise insan ruhunun doğaya aksedişi rahatlıkla görülebilir. Yazarın gerçeklik

algısı salt gerçeklikten ibaret değildir. Hayatın gerçekliğiyle sanatın gerçekliği birbirinden farklı şeyler olduğundan karakterleri, mekânları ve tabiatı oluştururken bu unsurları doğal gerçeklik içinde vermez, sanatsal gerçeklikle yansıtır. Sonuç olarak karakter psikolojisi ve tabiat ilişkisini güçlü bir şekilde eserlerine yansıtan Halit Ziya Uşaklıgil, Türk romanının ve Türk edebiyatının gelişmesinde köşe taşlarından biri olmuştur.

### Kaynakça

- Akdik, H. M. (2018). *Modern Türk Edebiyatında Tabiat Algısı: Servet-i Fünun Dönemi (1896-1901)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Birvar, A. (2019). *Halit Ziya Uşaklıgil'in Eserlerinde Duygular*, Yayınlanmamış YL Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetişli, İ. (1998). *Batı Edebiyatında Edebi Akımlar*. Isparta: Kardelen Kitabevi.
- Hisarcıklılar, E. (2016). Halit Ziya Uşaklıgil'in Hikâyelerinde Kahramanların Ruh Hallerinin Tabiat Algısına Etkisi. *Current Research in Social Sciences*, 2 (1) , 1-9.
- Korkmaz, R. (2006). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Moran, B. (1995). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Naci, F. (2007). *Yüz Yılın 100 Türk Romanı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Önertoy, O. (1999). *Halit Ziya Uşaklıgil Romancılığı ve Romanımızdaki Yeri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- P. Finn, R. (2003). *Türk Romanı İlk Dönem*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Uşaklıgil, H. Z. (2003). *Mai ve Siyah*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Bir Ölü'nün Defteri*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Nemide*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2006). *Aşk-ı Memnu*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2006). *Sefile*. İstanbul: Özgür Yayınları.

### 30- Somut olmayan kültürel mirasın elektronik kültür ortamında aktarımı: Kukuli müziklerindeki kültürel unsurlar

Şule GÜMÜŞ<sup>1</sup>

**APA:** Gümüş, Ş. (2022). Somut olmayan kültürel mirasın elektronik kültür ortamında aktarımı: Kukuli müziklerindeki kültürel unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 492-505. DOI: 10.29000/rumelide.1073962.

#### Öz

Kültür, milletlerin kimliğini belirleyen temel unsurdur. Maddi manevi üretimlerin bütünü olarak değerlendirilen kültür, bir milletin millî kimliğini oluşturduğu için o milletin tarih sahnesindeki varlığını sürdürebilmesi, kültürünü gelecek kuşaklara aktarabilmesi ile doğru orantılıdır. Somut olmayan kültürel mirasın yinelenerek yahut yenilenerek aktarımı çeşitli araçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu araçlardan biri de kültür aktarımının en alt tabakasında ve ilk aşamasında bulunan çocuklara hitap eden çizgi filmlerdir. Bu çalışmada Kukuli adlı çizgi filmde yer alan yirmi parçanın içeriği ve klipleri somut olmayan kültürel miras aktarmadaki rolü açısından incelenmiştir. Çizgi filmin içeriğine uygun olarak yerleştirilmiş olan şarkılar / türküler ile bunların kliplerinde yer alan kültürel unsurlar tespit edilmiştir. Çalışmada örneklem ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde ele alınan şarkılarda ve onların kliplerinde kültürün en temel unsuru olan dile ait kalıp sözlerin, atasözü ve deyimlerin, sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca halk oyunları, müzik kültürü, halk mutfağı, halk hekimliği, temizlik, aile kültürü, komşuluk kültürü, paylaşımcılık, meslek folkloru, pazar kültürü tespit edilen kültürel unsurlar arasındadır. Somut olmayan kültürel miras değerlerini etkileyen, modern çağın getirdiği dijital kültür ve şehirlileşme/kültür değişimi gibi konular da incelenen şarkı ve kliplerde yer almaktadır. Kültürel unsurları içeren yerli çizgi filmlerin artması ve bunların uluslararası sunumu kültürümüze ait unsurların yurt içinde ve yurt dışında etkin bir biçimde aktarımını sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** kültür aktarımı, kültürel kod, kültürel miras, çizgi film

### The transfer of intangible cultural heritage in digital media: cultural elements in Kukuli songs

#### Abstract

Culture is the fundamental element that determines the identity of nations. Considered the whole material and moral productions, culture creates the national identity of a nation, so the survival of the nation on the history stage is directly related to its ability to transfer its culture to future generations. The transfer of intangible cultural heritage by repetition or renewal can be achieved through various means. One of these means is cartoons that appeal to children at the lowest level and the first stage of cultural transfer. In this study, the content and video clips of twenty songs in the cartoon Kukuli were examined in terms of their role in transferring the intangible cultural heritage. The songs used according to the content of the cartoon and the cultural elements in the video clips of these songs were determined. The sampling and content analysis methods were used in the study. Nineteen songs with cultural elements were evaluated along with their video clips. As a result of the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi Bölümü, Gösteri Sanatları (Sivas, Türkiye), sulegezer45@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7028-6292 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073962]

examination, it was determined that expressions, proverbs, and idioms, the most fundamental element of culture, are frequently used in the songs and their clips. In addition, folk dances, music culture, traditional cuisine, traditional medicine, cleaning, family culture, neighborhood culture, sharing, Professional folklore, market culture are among the cultural elements that were determined. Topics such as affecting intangible cultural heritage values dijital culture and urbanization/culture change brought by the modern age were also found in the songs and clips examined. The increase in domestic cartoons containing cultural elements and their international presentation will ensure that the elements of our culture are effectively transferred at home and abroad.

**Keywords:** cultural transfer, cultural code, cultural heritage, cartoons

## Giriþ

Kültür, bir milletin maddî ve manevi üretimlerinin bütünüdür. Milletlerin millî karakterini oluşturan, bir milletin tarih sahnesindeki duruşunu belirleyen içinde yaşadığı kültürdür. Kültürel benliğini yitiren milletler, asimile olmaya ve varlıklarını kaybetmeye mahkûmdur. Bu sebeple özbenliği meydana getiren kültürel kodların zamana ve zemine uyumlu bir biçimde yinelenerek veya yenilenerek aktarılması gerekmektedir.

Somut olmayan kültürel mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarımı hususunda uluslararası geçerliliği olan UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi vardır. UNESCO'nun 17 Ekim 2003 tarihinde toplanan 32. Genel Konferansı'nda kabul edilen sözleşmede yer alan birinci maddede somut olmayan kültürel miras başlığı altında nelerin bulunduğu ifade edilmektedir (Oğuz, 2009: 63; Oğuz, 2013: 5-13). Buna göre sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve festivaller, halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, el sanatları geleneği somut olmayan kültürel miras unsurları içerisinde değerlendirilmektedir. UNESCO'nun hazırladığı Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, sanayileşme ve küreselleşme neticesinde zamanla yok olan somut olmayan kültürel miras ürünlerini koruma altına alma düşüncesiyle imzalanmıştır. Türkiye bu sözleşmeye 2006 yılında taraf olmuştur. Sözleşme sürecinde taraf olan devletler ulusal dökümler hazırlayarak Acil Koruma Gerektiren Liste ve Temsili Liste oluşturmuşlardır. Bazı taraf ülkeler ise Yaşayan İnsan Hazine Programını ilan etmişlerdir (Gürçayır 2011: 5-10).

Bu sözleşme küreselleşen dünya karşısında yerel kültürleri ve kültürel ifade çeşitliliğini koruma altına almayı hedeflemektedir. Bu hususta müzeleme bir yöntemdir. Bir başka yöntem ise yaşayarak ve yaşatarak korumaktır ki bu da ancak kültür aktarımı ile mümkündür. Kültür aktarımının sağlanacağı araçlardan birisi de çizgi filmlerdir.

Kültür unsurlarının içeriğe uygun bir şekilde çizgi film kurgusuyla aktarılması kültürel belleğin devamlılığını ve kalıcılığını sağlamaktadır. Batı bu hususta çizgi filmlerin etki gücünden oldukça aktif bir şekilde yararlanmaktadır. Giyim kuşamdan yeme içme kültürüne ve aile içi ilişkilerden sosyal iletişime pek çok kültürel değer Avrupa yapımı çizgi filmlerde yer bulduğu görülmektedir. Günümüzde kültür aktarımı için uygun içeriğe sahip yerli yapım çizgi filmlerin sayısının artması sevindirici bir gelişmedir.

Çizgi filmlerin<sup>2</sup> hitap ettiği kitle ve etkileme gücü düşünüldüğünde güçlü kodlamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlamaların önemli bir kısmı kültür eksenlidir ve gelenekten beslenmektedir. Görsel materyaller sözlü kültürün aktarımı için bir araçtır ve halkbilimcilere araştırma için pek çok malzeme sunmaktadır (Ölçer Özünel, 2012: 172). Kültürel kodlar görsel metinler aracılığıyla çağa uygun bir biçimde yeni görünümüleriyle gelecek kuşaklara aktarılmaktadır (Metin Basat, 2014: 226).

Televizyon çağdaş toplumlarda toplumsal gerçekliği inşa eden bir araçtır (Gerbner, 1972: 37'den aktaran Erdoğan, 2014: 154). Yakın zamana kadar bireyler arası veya grup ilişkileri aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilen kültür aktarımı günümüzde dijital ortamda televizyon ve internet aracılığı ile sağlanmaktadır. Televizyon ve internetin kültür aktarımına ve devamlılığına, düşüncelerin değişim ve dönüşümüne, sosyal hayatta kapladığı yere bakıldığında bu alanda bir araştırma yapma gerekliliği doğmaktadır. TÜİK ve RTÜK'ün 2013 yılında gerçekleştirdikleri araştırmaya göre 6-10 yaş grubu içerisindeki çocukların % 94,8'inin günlük televizyon izlediği ve bu çocukların %93,8'inin çizgi film izlediği tespit edilmiştir (Eşitti, 2016: 127). Bu araştırmadan hareketle kültür aktarımının ilk basamağında yer alan çocukların neredeyse tamamının bilincini, kişiliğini şekillendirmede çizgi filmlerin oldukça etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Çizgi filmler, somut olmayan kültürel mirasın aktarımı hususunda da etkin bir araçtır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki çocuklar izledikleri çizgi filmlerden büyük ölçüde etkilenmiş, çizgi film kahramanları gibi davranmaya, giyinmeye özenmişlerdir.<sup>3</sup>

## 1. Kukuli hakkında

Kukuli adlı çizgi film, adını çizgi filmin ana karakteri olan maymun Kukuli'den alır.<sup>4</sup> Çizgi film Kukuli adlı Youtube kanalında, TRT Çocuk ve Minika Çocuk'ta yayınlanmıştır. Yeni bölümleri Youtube kanalında ve Minika Çocuk'ta yayımlanmaya devam etmektedir. Fauna Production'un yapımcılığını yaptığı bir yerli çizgi film olan Kukuli'de başkarakter sevimli maymun Kukuli'dir. Tinky ve Minky de kurgu içerisinde öne çıkan diğer iki karakterdir. Bu üçlü dışında Toriki ve Dütdüt de çizgi filmde yer alan karakterlerdir. Kukuli'de her bölüm birbirinden bağımsızdır. Her bölümde farklı bir konu ele alınır. Paylaşma, temizlik, mevsimler, aile içi ilişkiler gibi konular didaktik bir şekilde işlenir. Çocuklara verilmek istenen mesajlar, kurgu içerisine müzik ve dans da eklenerek eğlenceli bir şekilde sunulmaktadır. Çizgi filmin didaktik yönü ağır basmakla birlikte dans ve müzik eşliğindeki sunum, bilgi ve kültür aktarımını ilgi çekici hale getirmektedir.

Kukuli markalaşmış çizgi karakteri ve sosyal medya fenomeni olması bakımından da ilgi çekicidir. 175 çeşit lisanslı ürün ile pazarlama sektöründe de öne çıkmaktadır. Kukuli filminin kahramanları; oyuncak, kırtasiye ve tekstil sektöründe yerini almıştır. Bu kahramanların resimlerinin olduğu kullanım eşyaları çocuklar tarafından sevilmeğe ve tercih edilmektedir. Çok sevilen Kukuli yurt içinde kazandığı başarıyı yurt dışında yayınlanarak uluslararası seviyeye ulaştırmıştır. Çizgi film, İngilizce olarak da piyasada yer almaktadır. Ayrıca 13 farklı dile çevrilmesi hedeflenen film bugün yurt dışında yayımlanma imkânı da bulmuştur. Yerli yapım bir çizgi filmin yurt dışında da gösterime girmesi Türk kültürünün uluslararası tanıtımı noktasında önem taşımaktadır.

<sup>2</sup> Çizgi film ve animasyon kavramları, kavramların tarihçesi ve yapımı hakkında detaylı bilgi edinmek için; Kaba (1992), Atan (1995), Alan (2009), Özakçaoğlu (2009) ve Yapıcıoğlu (2010)'un çalışmalarına müracaat edilebilir.

<sup>3</sup> Konu hakkında detaylı bilgi için bakınız: Kaba (1992), Muratoğlu (2009), Atan (1995), Aşçı (2006), Alan (2009), Eskandari (2007), Kılıcı (2009), Özsevgeç ve Saka (2018).

<sup>4</sup> Ayrıntılı bilgi için bakınız: (<http://www.animasyongastesi.com/tag/kukuli/>) (05.01.2022) ve (<http://www.ranini.tv/haber/31721/1/yerli-cizgi-dizi-kukulinin-sohreti-gunden-gune-buyumeye-devam-ediyor>) (05.02.2022).



## 2. Kültürden ekrana yansıyanlar: : Kukuli şarkılarındaki kültürel unsurlar

Bu çalışmada Kukuli adlı çizgi filmde yer alan şarkıların kültür kodlarını aktarma konusundaki rolü değerlendirilmiştir. Çizgi filmde yer alan şarkılar ve bu şarkıların kliplerinde yer alan kültürel unsurlar tespit edilmiştir. Çalışmada örneklem ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerisinde kültürel unsurları barındıran yirmi şarkı, klipleri ile birlikte değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Buna göre şarkılarda ve kliplerinde sözlü kültürümüzün önemli bir parçası olan deyimlere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında halk oyunları, müzik kültürü, halk mutfağı, halk hekimliği, temizlik, aile kültürü, komşuluk kültürü, paylaşımcılık, meslek folkloru, pazar kültürü tespit edilen kültürel unsurlar arasındadır. Modern çağın getirdiği dijital kültür ve şehirlileşme/kültür değişimi gibi konular da incelenen şarkı<sup>5</sup> ve kliplerde yer almaktadır.

### 2.1. Kalıp sözler

Kültür oluşumunu, gelişimini ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan dildir. Bu sebeple dile ait değerler kültürün en önemli unsurlarıdır. Bu hususta içeriğinde bir milletin yaşanmışlıklarını ve özbenliğine ait hususları içeren atasözü ve deyimler öne çıkmaktadır. Kukuli adlı çizgi filmin şarkıları incelendiğinde özellikle deyimlerin yoğun olarak kullanıldığı tespit edilmektedir. Elini Yıka adlı şarkıda; tahtalıköyü boylamak, mis gibi kokmak deyimleri yer almaktadır: “Aç musluğu su aksın kir pis pas pas kalmasin / O zalım bakteriler tahtalıköyü boylasin / (...) Sabun mis gibi kokar hem temizler hem paklar / Yıkanınca ellerin oh ne güzel ferahlar.”

Pasaklı, adlı şarkıda; deli etmek, mikrop yuvası deyimleri öne çıkar: “Pasaklı pasaklı / Pasaklısın Kukuli / Kirlittin her yeri / Deli ettin Tinky’i / (...)Hep kirlidir odası / Kokusu da cabası / Tam bir mikrop yuvası.” Nereye Koyduysan Ordadır şarkısında ise “altını üstüne getirmek” deyimini dikkat çeker: “Sağa baktım sola baktım bulamadım / Nereye koyduysan ordadır. / Evin altını üstüne getirdim / Nereye koyduysan ordadır.” Düt Düt adlı şarkıda, “Dütdüt’tür benim adım / Yollar benden sorulur / Benimle aşık atan / Beş dakikada yorulur / Şimşek gibi çakarım / Rüzgâr gibi geçerim / Şoförlükte ustayım / Gezmeyi çok severim.” sözlerinde geçen “benden sorulur, aşık atmak, şimşek gibi çakmak, rüzgar gibi geçmek” ifadeleri dilimizde kalıplaşmış deyimlerdir.

Tut Tut adlı şarkıda; dişini sıkmak, yolunu tutmak, kendini koyuvermemek deyimleri yer almaktadır: “Çişin geldi tut tut tut sık dişini Kukuli / Tuvaletin yolunu tut tut tut / (...) Koyverme kendini hemen / Tuvaletin yolunu tut tut tut.” Yaz Geldi adlı şarkıda; kendini dışarı atmak, tadını çıkarmak, kahkaha patlatmak, aşka gelmek deyimleri vardır: “Yaz geldi, okullar tatile girdi / Sonunda, şortlar terlikler giyildi / Kukuli, kendini dışarı attı / Sokakta, yazın tadını çıkardı / (...) Patladı, neşe dolu kahkahalar / Ağaçlar meyveye doydü / Başaklar sapsarı oldu / Sarı kız ikiz doğurdu / Yaz geldi / Kınalı kuzu meledi / Balarısı vız vız dedi / Çiçek böcek aşka geldi.” Ayrıca bu şarkının klibinde havanın sıcaklığını göstermek için Kukuli yere yumurta kırar ve yumurta pişer. Halk arasında yaygın olan ve havanın çok sıcak olduğunu belirtmek için kullanılan ‘Kafamda yumurta kırsam pişer.’ deyiminin klipte gösterimi gerçekleştirilmiştir. Abur Cubur adlı şarkıda; yazık olmak ve mideyi bozmak deyimleri yer alır: “Karnın ağrır gurul gurul / Sağlığına yazık olur. / (...)Abur cubur hapur hupur / Sonunda bozdun mideyi.”

Paylaşmak Güzel adlı şarkıda hadi yine iyisin, kardeş payı deyimleri yer alır: “Hey Kukuli merhaba! / Nasılsın, iyi misin? / Bir sürprizim var sana hadi yine iyisin! / Çikolata çok tatlı ama paylaşmak daha

<sup>5</sup> Bu makalede kullanılan şarkı / türkü sözleri [https://www.youtube.com/watch?v=t1AadJ\\_jR9c](https://www.youtube.com/watch?v=t1AadJ_jR9c) (02.01.2022) adresinde yer alan videolardan alınmıştır.

tatlı / Bir sana bir de bana yapalım kardeş payı / Paylaşmak güzel paylaşmak güzel.” Arkandan Ağlar adlı şarkıda pat diye, boynu bükük, hüznün çökmek, yüzü düşmek, ah çekmek, silip süpürmek, götürmek (yemek) deyimleri tespit edilmektedir: “Bak yine yarım bıraktı. / Pat diye sofradan kalktı. / Nohutlu pilav barbunya. / Boynu bükük mahzun kaldı. / (...) Sofraya bir hüznün çöktü. / Mercimeğin yüzü düştü. / Köfte derin bir ah çekti. / Bak en çok ekmek üzüldü. / Arkandan ağlar, arkandan ağlar. / (...) İyi sıyr sil süpür / Ye bitir hadi götür / Yazık çöpe gitmesin kalanlar.” Akşam Yatmaz Sabah Kalkmaz adlı şarkıda uykusunu almak, seni gidi, büyük sözü dinlemek, geri kalmak ifadeleri kalıp kullanımlar olarak dikkat çekmektedir: “Akşam yatmaz sabah kalkmaz / Uykusunu alamaz / Seni gidi yaramaz / (...) Tam bir haylaz / Saat olmuş 11-12 / Hala ayakta bizimki / Büyük sözü dinlemez ki / Terliği yer annesinden / Geceleri geç yatınca / Sabahları geç kalkınca / Okula da geç kalınca / Geri kalır derslerinden.” Kar Yağıyor adlı şarkıda; sabahın körü, tatlı bir telaş içinde olmak, su gibi akmak, gece gündüz (sürekli), göbek atmak deyimleri yer almaktadır: “Kukuli’ye bakın hele! / Kalkmış sabahın köründe. / (...) Tatlı bir telaş içinde eldivenleri elinde. / (...) Sonbahar, yaz, ilkbahar, kış / Günler su gibi akarmış. / Gece gündüz hep kar yağmış / Vali televizyona çıkmış / Okulları tatil yapmış / Çocuklar çok mutlu olmuş / Mutluluktan göbek atmış.”

Hıçkırık adlı şarkıda ise boğazına takılmak ve kâr etmemek deyimleri yer alır: “Takılmış boğazına / Gitmemiş bu hıçkırık / (...) Hiç bir şey kar etmemiş / Geçmemiş bu hıçkırık” Turşu Turşu adlı şarkıda tadına doyamamak ve içinin bir hoş olması deyimleri dikkat çeker: “Doyamam hiç tadına kıtır kıtır dişlerim / Bi’ hoş oluyor içim kamaşıyor dişlerim.” Tebessüm En Güzel Hediye adlı şarkıda; çatık kaşlı, atarlı, mahkeme duvarı, ekşi surat, gemileri batmak, yüzünde güller açmak, iki gözüm, yüzü sirke satmak, ömre bedel, afakanların basması, içi kararmak, pişmiş kelle gibi ifadeleri yer alır: “Uyanır çatık kaşlı / Huysuz, aksi atarlı / Hiç bir nedeni yokken / Yüz mahkeme duvarı / Ekşi suratla gezer sorsan yok bir şeyim der / Gemilerin mi battı? / Kukuli artık yeter / Güller açsın yüzünde / (...) Kukuli iki gözüm / Sirke satmasın yüzün / Bir gülüş ömre bedel / Sen gülsen dünya güler / Afakanlar basmasın / İçin hiç kararmasın / Tam pişmiş kelle gibi / Haydi sırt bakalım / Güller açsın yüzünde / Gülümse gülümse.”

Barış Manço’nun “Nane Limon Kabuğu” adlı parçasına da çizgi filmde yer verilmiştir ve bu şarkının sözlerinde çok sayıda kalıplaşmış söz yer almaktadır: “Bir çiçekle bahar olmaz.”, “kendini bilmek”, “can pazarı”, “Zürafanın düşkününü beyaz giyer kış günü.”, “şifayı kapmak”, “bin derde deva” “çok yaşa / sen de gör”, “önünü kış tutmak”, “evdeki hesap çarşıya uymaz”, “dizini dövmek”. Şarkının sözlerinde geçen bu kalıp ifadeler dilimizin zenginlikleridir ve bu şarkının çizgi film içerisinde yer alması bu kültürel zenginliklerin çocuklara aktarımını hem kolaylaştırmış hem de akılda kalıcı olmasını sağlayarak hızlandırmıştır. Şarkının sözleri şu şekildedir: “Eski adamlar doğruyu söylemiş / Bir çiçekle bahar olmaz / Kişi kendini bilip sağa sola sormalı / Can pazarı bu oyun olmaz / Zürafanın düşkününü beyaz giyer kış günü / Sonunda şifayı kapıpta şaşırınca / Bana gel beni dinle iyi yaz / Defteri kalemi al iyi yaz / Nane limon kabuğu bir güzel kaynasın aman / Ha ha ha ha ha içine hatmi çiçeği biraz tere otu katasın aman / Ha ha ha ha ha hatta biraz tarçın bir tutam zencefil aman / Ha ha ha ha ha bin derde deva geliyor biraz daha sabret güzelim / Ha ha ha ha ha hapşu / Çok yaşa / Sen de gör / Rahat ve iyi yaşa / Sen tedbirini al önünü kış tut bırak yine de yaz gelsin / Çoğu zaman hesap çarşıya uymaz sonra dizini döversin.”

Dilin soyut anlamlı sözcükleri olan deyim ve atasözlerinin müzik ve dans eşliğinde şarkılar içerisinde sunumu çocukların ilgisini çekmiş ve kültürün temel unsuru olan dile ait aktarımın gerçekleşmesi kolay ve eğlenceli hale gelmiştir.

## 2.2. Tekerleme

Çizgi filmde yer alan Macera Diyarı adlı şarkının sözlerinde masal tekerlemesine yer verildiği görülmektedir. Masallarda zamanı hızlandırmak için kullanılan geçiş tekerlemesi şarkıda yer alır: “Macera diyarı macera diyarı / Geliyorum az kaldı az kaldı / Az kaldı / Az gittim ve uz gittim / Dere tepe düz gittim / Yoruldum ama yılmadım / Sonunda yolları tükettim”. Sözlü kültür ürünlerimizden olan masalın önemli bir parçası olan tekerlemelerin çizgi film içerisinde şarkı formatında yer alması, kültür aktarımı açısından önem arz etmektedir.

## 2.3. Müzik

Ele alınan şarkılarda Türk müzik kültürünün hem geleneksel hem de modern örneklerine yer verilmiştir. Ordu yöresine ait olan Fındık Dalları adlı türkü çizgi filmde “Yine yeşillendi fındık dalları/Zaten hep yeşildi fındık dalları” sözleriyle yer almıştır. Geleneksel müzik kültürümüzü yansıtan bu örneğin çizgi film içerisindeki sunumu geleneksel müziğin gelecek kuşaklara aktarımı açısından önemlidir. Küçük bir çocuk tek başına türküyü dinlemekten hoşlanmayabilir ancak çizgi film içerisinde yer aldığı bu onun ilgisini çekecektir.

Çizgi filme ait şarkılar bölümünde sadece halk müziğine değil klasik müziğe de yer verilmiştir. “Katibim” veya “Üsküdar’a Gider iken” adıyla bilinen parça<sup>6</sup> film içerisinde sözsüz olarak yer alır. Klbinde ise Minky’nin gitar çaldığı görülürken Tinky elinde kenarları işlemeli, pembe bir şemsiyeyi döndürür. Bu haliyle Tinky, eski İstanbul hanımefendilerini taklit etmektedir.

“Hayat Hareket” adlı şarkının müziği ise 70’li yılların Türk filmlerinde sıkça görülen kanto müziği andırmaktadır. Geleneksel müzik kültürünün yanı sıra modern müzik kültürümüzün de çizgi film içerisinde yer bulduğu görülür. Barış Manço’ya ait olan iki şarkı ele alınan senaryo ile bağlantılı olarak çizgi film içerisine yerleştirilmiştir. Bunlardan ilki 1981 yılında çıkan ve “Sözüm Meclisten Dışarı” adlı albümde yer alan “Arkadaşım Eşek” adlı şarkı, diğeri 1998 yılında çıkan ve “Full Aksesuar 88 Manço Sahibinden İhtiyaçtan” adlı albümde yer alan “Nane Limon Kabuğu” adını taşıyan şarkıdır. Ayrıca Mahmut Tuncer’in 1992 yılında çıkan “Kalbimde Sen” adlı albümünde yer alan “Bakkal Amca” adlı şarkı da çizgi filmde yer almaktadır. Bugün nostalji kuşağında yer alan bu şarkıların çizgi film içerisinde çocuklara aktarılması müzik kültürümüze dair birikimin yeni nesillerce bilinmesini sağlayacaktır.

## 2.4. Halk dansları

Dans, duygu ve düşüncenin, yaşam tarzının müzik eşliğinde beden hareketleriyle aktarımıdır. Bir milletin yerel dansları incelendiğinde kültürel yaşamı ile ilgili ipuçlarına ulaşmak mümkündür. Halk dansları içinden çıktığı toplumun sosyal ve ekonomik durumunu, coğrafya ve iklimini, geçim kaynaklarını, duygu ve düşünce dünyasını yansıtmaktadır. İncelenen şarkıların kliplerinde Türk halk danslarından örnekler söz konusudur. Kukuli adlı çizgi filmin incelenen şarkılarından dördünün klbinde halk dansları icrası gerçekleştirildiği görülmektedir. Elini Yıka adını taşıyan şarkının klbinde Kukuli elinde marakas<sup>7</sup> ile ritim tutar. Tinky ve Minky de çiftetelli oynar.

<sup>6</sup> Bu türkü Bosna Hersek, Bulgaristan, Yunanistan ve Sırbistan gibi geçmişte Osmanlı sınırları içerisinde yer alan Balkan devletlerinde de bilinmektedir. Sultan Abdülmecid döneminde ortaya çıktığı tahmin edilmektedir. (<https://musiklugati.com/katibimin-hikayesi/>) (29.12.2021).

<sup>7</sup> Tahta, bambu ve plastikten yapılan, içindeki boşluğa küçük, sert parçacıkların yerleştirildiği, elde sallandığında çıkardığı ses ile ritim tutmada kullanılan çalgı. Bu çalgı, Afrika ve Latin Amerika müziklerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. (Bkz: <https://tr.10steps.org/Fazer-Maracas-2614>) (29.12.2021)



Resim 1: Tinky ve Minky çiftetelli oynarken. ([https://www.youtube.com/watch?v=t1AadJ\\_jR9c](https://www.youtube.com/watch?v=t1AadJ_jR9c)) (02.01.2022)

Çizgi filmde yer alan Fındık Dalları adlı türkünün klbinde ise kaşık oyunlarının icrası görülmektedir. Kukuli, Tinky ve Minky ellerinde uzun saplı kaşıkla dans eder.



Resim 2: Kukuli, Tinky ve Minky kaşık oyunu oynarken. ([https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe\\_3sHBuKpEz7Btw](https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe_3sHBuKpEz7Btw)) (02.01.2022)

Tebessüm En Güzel Hediye adını taşıyan şarkının klbinde ise halk danslarımızdan halayın icrası yer almaktadır. Tinky, Kukuli ve Minky el ele tutuşarak halay kurar. “Hayat Hareket” adlı şarkının klbinde de halay icrası görülmektedir. Önde Tinky, Minky ve Kukuli bir dizi halinde, arkada ev halkı yine dizi halinde ve el ele tutuşarak halay kurar. Arkadaki dizide halay başı Toriki’dir. Her iki şarkının klbinde de koreografik olarak halayın düz dizi halinde ve “yelleme” denilen hızlı/ hareketli bölümünün oynandığı görülmektedir.



Resim 3: Kukuli, Tinky ve Minky halay çekerken. ([https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe\\_3sHBuKpEz7Btw](https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe_3sHBuKpEz7Btw)) (02.01.2022)



Resim 4: Kukuli, Tinky ve Minky ile evdekiler halay çekerken.  
([https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe\\_3sHBuKpEz7Btw](https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe_3sHBuKpEz7Btw)) (02.01.2022)

## 2.5. Halk hekimliği

Halk hekimliğine<sup>8</sup> yönelik uygulamalar da şarkılarda ele alınmıştır. Günümüzde tıp biliminin yanında alternatif tıp uygulaması olarak varlığını sürdüren halk hekimliği, ataların uzun süreli gözlem ve tecrübeleri doğrultusunda ortaya koydukları yöntemlerle doğal yollara başvurarak sağaltmanın gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Halk arasında yaygın olarak bilinen ve soğuk algınlığına şifa olarak görülen nane limon, Kukli adlı çizgi filmde yer almıştır. Barış Manço'nun "Nane, Limon Kabuğu" adını taşıyan şarkısı çizgi filmin konusuna uygun olarak film içerisine yerleştirilmiştir.. Şarkının klibinde ise Tinky ve Minky hasta olur, Kukuli onları iyileştirmek için nane limon hazırlar. Şarkı sözlerinde nane limonun nasıl hazırlanacağı anlatılır: "Eski adamlar doğruyu söylemiş / Bir çiçekle bahar olmaz / Kişi kendini bilip sağa sola sormalı / Can pazarı bu oyun olmaz / Zürafanın düşkününü beyaz giyer kış günü / Sonunda şifayı kapıpta şaşırınca / Bana gel beni dinle iyi yaz / Defteri kalemi al iyi yaz / Nane limon kabuğu bir güzel kaynasın aman / Ha ha ha ha ha içine hatmi çiçeği biraz tere otu katasın aman / Ha ha ha ha hatta biraz tarçın bir tutam zencefil aman / Ha ha ha ha ha bin derde deva geliyor biraz daha sabret güzelim." Burada halk hekimliğine ait bu bilginin şarkı formatında aktarımı Barış Manço'nun kültür aktarımına değerli bir katkısı olmuştur. Bu şarkının çizgi film içerisinde yer alması ise bu kültür aktarımının çocuklar arasında daha kolay gerçekleşmesini sağlamıştır. "Hıçkırık" adlı şarkıda da hıçkırık tuttuğunda uygulanan doğal yöntemlere yer verilmektedir. Bu yöntemlerden birisi de maydanoz yemektir: "Neler neler denemiş / Maydanoz bile yemiş / Hiç bir şey kâr etmemiş / Geçmemiş bu hıçkırık." Günlük hayatta işe yarayacak olan halk hekimliğine dair bilgilerin çizgi film içerisindeki sunumu hem kültürel belleğin aktarımını sağlamış hem de günlük yaşam bilgisi kazandırmıştır.

## 2.6. Mutfak kültürü ve sofrada

İncelenen şarkılarda Türk mutfak kültürüne<sup>9</sup> ve sofrada adabına yönelik unsurlar da yer almaktadır. "Arkandan Ağlar", "Abur Cubur", "Turşu Turşu", "Bakkal Amca" adlı şarkılarda Türk mutfağında pişen yemekler, yeme içme kültürü yer almaktadır. "Arkandan Ağlar" adlı şarkının klibinde Kukuli tabağını bitirmeden sofradan kalkar ve bu davranışı yanlış bulunur. Türk sofrada adabına göre tabağını bitirmeden kalmak doğru değildir. Şarkının sözlerinde sofradaki yemekler kişileştirilir ve onların bu davranış karşısında üzüldüğü söylenir. Burada sofrada yer alan yemekler hakkında bilgi edinmiş oluruz. Nohutlu pilav, barbunya, mercimek, köfte ve ekmek sofrada yer alan yiyeceklerdir: "Bak yine yarım bıraktı / Pat

<sup>8</sup> P. Naili Boratav'a göre halk hekimliğini şekillendiren halkın maddi durum yetersizliği veya başka nedenlerden ötürü doktora gidemediği ya da gitmek istemediği zaman hastalıkları teşhis ve sağaltma amacıyla geliştirdikleri yöntemlerdir. (1997; 122-123)

<sup>9</sup> Mutfak Kültürü: Belenmede kullanılan yiyecek içeceklerle birlikte bunların hazırlanışını, pişirme, saklama ve tüketim usullerini, kullanılan araç gereçleri, yeme içme ile ilgili toplumsal uygulama ve inanışları, mekan olarak mutfağı kapsayan geniş bir içeriğe sahiptir.

diye sofradan kalktı / Nohutlu pilav, barbunya /Boynu bükük mahzun kaldı / Arkandan ağlar, arkandan ağlar /Arkandan ağlar, tabağında kalanlar / (...) Sofraya bir hüüzün çöktü / Mercimeğin yüzü düştü / Köfte derin bir ah çekti / Bak en çok ekmeğin üzüldüğünün söylenmesi Türk halk inanışlarında ekmeğe atfedilen kutsiyet ile ilişkili olmalıdır. Ekmeğin, Türk kültüründe rızık ile ilişkilendirilmiştir ve ekmeğe saygısızlık edilmesinin fakirlik ve bereketsizliğe yol açacağına inanılmıştır. Bu inanış şarkıda ekmeğe yapılan vurgu ile yer almıştır. Ayrıca Türk sofrada israf etmek yasaktır, herkes önüne gelen rızık bitirmelidir. Yemeklerin çöpe gitmesi “yazık olması” demektir ve bu eve fakirlik gelmesine neden olmaktadır. Şarkıda yer alan “ (...) İyi sıyr sil süpür / Ye bitir hadi götür /Yazık çöpe gitmesin kalanlar.” sözleriyle adeta bu inanışa vurgu yapılmıştır.

“Abur Cubur” adlı şarkıda da Türk kültüründeki yeme içme alışkanlıklarına dair bilgilere rastlanmaktadır. Şarkıda geçen “Ben günde üç öğün yemeğimi yerim / Sağlıklı beslenmeye dikkat ederim” ifadeleri Türk beslenme kültüründe üç öğünün bulunduğunu ve doğal beslenmenin önem arz ettiğini göstermektedir. Sağlıklı beslenme için tercih edilen besinler ise şöyle sıralanır: “Et, patates, salata, fasulye, balık, pırasa/ Yemek seçmem asla her şeyi yerim.” Burada yemek seçmeme sağlıklı beslenmenin anahtarı olarak yer alır, aynı zamanda bu, bir sofrada adabıdır. Türk sofrada adabına göre kişi sofradaki yemeği beğenmemekle yapmamalıdır. Yemek seçmek, yemekleri beğenmemek; rızık küçümsemek anlamına geldiği için bereketsizlik getirecektir. Üstelik kişi misafirlikte ise ev sahibini de kırmış olur. Bu sebeple yemek seçmek doğru bulunmaz. Şarkının devamında üç öğünde hangi yiyeceklerin tüketildiğine dair bilgiler de yer almaktadır. Tinky ve Minky; kahvaltıda süt ve yumurta, öğlen sebze yemeği, akşama ise çorba, tavuk ve makarna yediğini söylemektedir: “Kahvaltıda yumurta, sütümü içerim / Öğlenleyin mutlaka sebzemi yerim / Akşama da çorba, tavuk, makarna / Yemek seçmem asla her şeyi yerim.” Bu şarkı aracılığıyla Türk beslenme kültürü bir yönüyle tanıtılmıştır. Bu kültürün içerisinde abur cubura çok yer yoktur. Şarkıda geçen: “Abur cubur abur cubur/ Oburluğun sonu budur / Karnın ağır gurul gurul / Sağlığına yazık olur / Ah Kukuli vah Kukuli / Niye yedin onca şeyi / Abur cubur hapur hupur / Sonunda bozdun mideyi.” ifadelerinde abur cubur yemenin sağlıksız olduğu söylenmiş ve düzensiz beslenme eleştirilmiştir.

“Turşu Turşu” adlı şarkıda ise Türk mutfak kültürünün önemli besinlerinden olan turşular hakkında bilgi verilmiştir. Turşu kurmak kış hazırlıkları arasında önemsenmektedir. Bilindiği gibi turşu suyu kışın soğuk günlerinde sokak satıcıları tarafından satılmakta ve halk buna rağbet etmektedir. Turşunun nasıl kurulduğunu ve Türk beslenme kültüründe hangi turşuların olduğunu şarkının sözlerinden anlamak mümkündür. Şarkıda geçen turşular şunlardır: “Erik turşusu, biber turşusu / Kekik turşusu, kelek turşusu / Kornişonu, havucu çok lezzetli doğrusu / Ama benim favorim salatalık turşusu / Fasulye, domates, kelem, turşusu / Brokoli, karnabahar turşusu.” Ayrıca şarkının girişinde yer alan “Hadi gel gidelim pazara komşu / Alalım lahana kuralım turşu.” ifadelerinde de lahana turşusu geçmektedir. Turşunun sadece kendisi yenmemekte suyu da içilmektedir: “Gel otur yanıma yiyelim turşu/ Sonra da suyunu içelim komşu.” ifadelerinde Türk beslenme kültüründe yer alan bu uygulama tespit edilmektedir. Şarkıda turşunun kuruluşu hakkında da bilgi verilmektedir: “Doldur doldur tepeleme tepeleme / Bol bol limon bol bol sirke / Bastır bastır sıkı sıkı sıkı sıkı / Kapağını kapat vıcı vıcı vıcı vıcı / Hazır olsun bu kışa / Fıçı fıçı fıçı fıçı / Turşuuuuuu”. Şarkının klibinde de Kukuli, Tinky ve Minky önce pazara gidip turşuluk malzeme alır, sonra evde turşu kurar. Böylece Türk mutfak kültürüne ait bir yiyeceğin yapılış aşamaları ayrıntılı olarak gösterilmiş olur.

Çizgi filmde yer alan “Bakkal Amca” adlı şarkıda da Türk beslenme kültüründe öne çıkan helva ve mangal yer almaktadır. Helvanın yağ, un ve şeker ile yapıldığı da yine şarkının sözlerinden anlaşılmaktadır: “Bakkal amca! / Ne var? / Yağın var mı? / Var var / Unun var mı? / Var var / Şekerin

var mı? / Var var / Ne duruyorsun? / Ne yapayım? / Helva yapsana!” Şarkının klibinde de bakkal amca helva yapar Kukuli, Tinky, Minky, Toriki yer. Şarkıda geçen “Kasap amca! / Ne var? / Pırzolan var mı? / Var var / Izgaran var mı? / Var var / Kömürün var mı? / Var var / Ne duruyorsun? / Ne yapayım? / Mangal yapsana!” sözleri de mangal kültürünü yansıtmaktadır. Klipte kasap amca mangal yakar. Kukuli de mangal yakıp muz közler.

Görüldüğü gibi incelenen şarkılarda Türk beslenme kültüründe öne çıkan yiyecekler, bu yiyeceklerin nasıl hazırlandığı ve sofrada adabına dair hususlar yer almaktadır. Kültürün önemli bir parçası olan beslenme kültürüne dair hususların çizgi filmde şarkı formatında aktarımı geleneksel beslenme kültürünün benimsenmesi ve devamlılığı için önemlidir.

## 2.7. Temizlik

Türk kültüründe temizlik, temiz olmak temel davranışlar arasında yer alır. “Evini temiz tut, misafir gelir; bedenini temiz tut ölüm gelir.”, “Temizlik, imandandır” gibi sözler Türk kültüründe temiz olmaya verilen önemi ortaya koymaktadır. Kukuli adlı çizgi filmde de temiz olma, vücudunu temiz tutma hususları teşvik edilmektedir. “En Az Yarım Dakika Elini Yıka”, “Dişlerimi Fırçalarım” ve “Pasaklı” şarkılarında çocuklara temiz olma özendirilmektedir. “Elini Yıka” adlı şarkıda kişinin sokaktan gelince, yemeklerden önce, öksürünce, hapşurunca ellerini sabun ve bol su ile yıkaması tavsiye edilir: “Ellerin kirlenince koş hemen lavaboya / Köpürt köpürt sabunla mikropları kovala / En az yarım dakika elini yıka / Aç musluğu su aksın kir pis pas pus kalmayın / O zalım bakteriler tahtalıköyü boylasın / (...) Sabun mis gibi kokar hem temizler hem paklar / Yıkınca ellerin oh ne güzel ferahlar / (...) Köpürt köpürt sabunla elini yıka / Vıcı vıcı durula elini yıka / Kukuli hadi ama elini yıka / Sakın bunu unutma elini yıka / Sokaktan dönünce elini yıka / Yemeklerden önce elini yıka / Öksürünce hapşırıncaya elini yıka / Aksırıncaya tıksırıncaya elini yıka.”

“Dişlerimi Fırçalarım” şarkısında ise yemeği bitirince ve yatmaya gitmeden önce günde iki kez dişlerin fırçalanması gerektiği söylenmektedir: “Yemeğimi bitirince dişlerimi fırçalarım / Yatmaya gitmeden önce dişlerimi fırçalarım / Bembeyaz bütün dişlerim onlara iyi bakarım / Günde iki kez mutlaka dişlerimi fırçalarım.” Şarkıda dişlerin nasıl fırçalanacağı da anlatılır ve klibinde Kukuli, Tinky ve Minky tarafından gösterimi yapılır: “Bir sağa bir sola çalkala çalkala / Yukarıya aşağıya gargara gargara.”

“Pasaklı” adlı şarkıda ise Kukuli özelinde pasaklı kişileri kimsenin sevmeyeceği ve bu kişilerin toplum tarafından dışlanacağı ifade edilir: “Çamurlu ayakları, uzamış tırnakları / Yıkamaz hiç yüzünü, gözleri hep çapaklı / Pasaklı, pasaklı, pasaklısın Kukuli / Kırlettin her yeri, deli ettin Tinky’i / Dağınıktır masası, hep kirlidir odası / Kokusu da cabası, tam bir mikrop yuvası.” Şarkının sonunda “Temizlik güzeldir, mutlu eder herkesi / Pasaklı olup da üzmeğin annenizi.” ifadeleriyle temizlik teşvik edilmektedir.

## 2.8. Komşuluk kültürü

Türk kültürünün önemli değerlerinden biri olan “komşuluk” toplumsal hayatın temel dinamiklerindedir. Türk toplum yapısının güçlü kalmasını sağlayan unsurların başında yer alan komşuluk kültürü köklü bir tarihte geçmişe sahiptir (Ahunbay vd. 2018). Günlük hayatta her zaman iç içe olunan komşular aile bireyleri kadar yakın kabul edilmiş; yeri geldiğinde mal mülk hatta eş, evlat komşuya emanet edilmiştir. Acılar, sevinçler komşu ile paylaşılmış; en güvenilir dost olarak komşu kabul görmüştür. Dayanışma, yardımlaşma, paylaşma, iyilikseverlik gibi kültürümüzün temel değerleri de komşuluk ilişkileri içerisinde yer almıştır. İncelenen şarkılarda komşuluk kültürüne de vurgu

yapılmıştır. Küreselleşme, dijitalleşme ve yoğun çalışmanın neticesinde ortaya çıkan bireyselleşme ne kadar komşuluk ilişkilerini yıpratırsa da Türk kültüründe komşuluk ilişkileri devamlılığını sürdürmektedir. Çizgi filmde yer alan “Turşu Turşu” adlı şarkıda kış hazırlıklarından biri olan turşu hazırlama için komşunun davet edilmesi, imece usulü kış hazırlıklarını hatırlatmaktadır: “Komşu komşu komşu komşu / Komşu komşu komşu komşu / Hadi gel gidelim pazara komşu / Alalım lahana kuralım turşu / Turşu turşu turşu turşu / Turşu turşu turşu turşu / Gel otur yanıma yiyelim turşu / Sonra da suyunu içelim komşu.” Komşu ile birlikte turşu kurma ve turşu suyu içme sahneleri şarkının klibinde de yer alır. Buna göre Tinky ve Minky komşudur. Birlikte pazara gidip turşuluk malzeme alırlar ve evde turşu kurarlar. Sonra da birlikte yiyip suyunu içerler. Görüldüğü gibi şarkının sözlerinde ve klibinde komşuluk kültürüne ait bir aktarım söz konusudur.

## 2.9. Pazar kültürü

“Turşu Turşu” adlı şarkıda pazar kültürünün öne çıktığı görülmektedir. Birbirine komşu olan Tinky ve Minky turşu kuracak malzemeyi almak için pazara gider. Şarkı sözünde de bu yer alır: “Komşu komşu komşu komşu / Hadi gel gidelim pazara komşu / Alalım lahana kuralım turşu.” Şarkının klibinde pazar ortamı canlı bir şekilde gösterilmektedir. İki komşu olan Tinky ve Minky ile birlikte Kukuli de pazarın yolunu tutar. Kukulinin elinde pazar arabası vardır. Tinky ve Minky de pazar çantalarını almıştır. Üçü tezgâhları dolaşıp uygun fiyatı bulmaya çalışırken esnaf onları kendi tezgâhına çekmek için uğraşır. Sonunda bir tezgâha yaklaşıp lahana alırlar. Lahananın elden ele atılarak verildiği görülür. Tezgâhtaki pazarcı çevik hareketlerle kocaman lahanayı bir anda poşetin içine koyar. Pazar kültürüne dair bu aktarım da tektiplemiş ve zincir marketlerin elinde ilerleyen alışveriş anlayışının yaygınlaştığı günümüzde geleneksel esnaf ve pazar kültürünün çocuklar tarafından bilinmesini sağlayacaktır.

## 2.10. Paylaşıcılık

Türk kültüründe paylaşmanın önemli bir yeri vardır. Paylaşmak; toplumun fertlerini birbirine bağlar, birlik ve beraberliğin pekişmesini sağlayan bir yönü vardır. Atasözleri ve deyimlerimizde yer alan “Biri yer, biri bakar; kıyamet ondan kopar. (Aksoy, 1993: 90)”, “Komşuda pişer, bize de düşer (Aksoy 1993: 167). “göz hakkı” gibi ifadeler ve bir hadis olan, milletimizce özümsenip atasözü gibi dillerde dolaşan “Komşusu aç iken tok yatan bizden değildir.” ifadeleri Türk toplumunun paylaşmaya verdiği önemi göstermektedir. Kukuli adlı çizgi filmin şarkılarında da paylaşma kültürüne yer verilmiştir. İncelenen diğer şarkıların kliplerinde ve sözlerinde küçük göndermeler bulunmakla birlikte paylaşma kültürünü tam olarak yansıtan şarkı “Paylaşmak Güzel” adlı şarkıdır. Bu şarkının hem sözlerinde hem klibinde paylaşmanın teşvik edildiği görülmektedir: “Hey Kukuli merhaba! / Nasılsın, iyi misin? / Bir sürprizim var sana hadi yine iyisin! / Çikolata çok tatlı ama paylaşmak daha tatlı / Bir sana bir de bana yapalım kardeş payı / Paylaşmak güzel paylaşmak güzel / Haydi sen de gel paylaşmak güzel / Paylaşmak güzel (hey) paylaşmak güzel.” Şarkının devamında geçen ve bugün annelerimizin kalıp sözü haline gelen “Acık da kardeşe ver” ifadesi de paylaşma kültürünün günlük hayata kattığı güzel söylemlerden birisidir. Yine halk arasında söylenen “Bir kişinin doyduğu ile iki kişi de doyar” sözü şarkıda şu şekilde yer almaktadır: “Bir kişi doyuyorsa iki kişi de doyar / İki kişi doyarsa üçüncüye de yer var / Üç kişilik bir yemek dördüncüye de yeter / Sofrada var dört kişi, davet et beşinciye / Paylaşmak güzel paylaşmak güzel / Haydi sen de gel paylaşmak güzel.” Şarkının klibinde de çizgi film kahramanları yiyeceklerini birbiriyle paylaşır ve paylaştıkça mutlu olur. Ayrıca klibin son sahnesinde Tinky, Minky ve Kukuli ellerinde paylaşımı teşvik eden sözler içeren pankartlar taşır. Bu pankartların üzerinde “Kendin pişir ~~kendin ye!~~ Birlikte yiyelim!”, “Paylaştığın senindir, biriktirdiğin değil!”, “Yemeğinin resmini değil yemeğini paylaş!”



yazmaktadır. Şarkının sözleri ve klipi Türk kültürünün önemli bir değeri olan paylaşımcılığı çocuklara sevdiren benimsenmesi açısından dikkate değerdir.

### 2.11. Aile

Aile toplumun en küçük yapılanmasıdır ve ailenin temelini sağlam olması toplumun sağlam temellerde yükselmesi anlamına gelmektedir. Türk toplumunun yapılanmasında sağlam bir aile düzeni vardır( Kağıtçıbaşı 1990: 13). İncelenen şarkılarda Türk aile ortamına yönelik unsurlar da yer almaktadır. “Anne Ner’de” adlı şarkıda Türk aile yapısı içerisinde anne ve çocuk arasında sıkça geçen bir diyaloga yer verilmektedir: “Anne çorabım nerede? / Nereye koyduysan ordadır. / Anne pijamalarım? / Nereye koyduysan ordadır. / Sağa baktım sola baktım bulamadım / Nereye koyduysan ordadır. / Evin altını üstüne getirdim / / Nereye koyduysan ordadır.” Eşyalarını kaybeden çocuklar, annesine giderek eşyalarının nerede olduğunu sorar. Annesi de o kalıp sözü söyler: “Nereye koyduysan ordadır.” Bu şarkıda ve klipinde aile ortamında çocuk eğitimi husuna yer verilmiştir.

“Akşam Yatmaz Sabah Kalmaz” adlı şarkıda da yine anne-çocuk ilişkisine yer verilir. Televizyon ve bilgisayar başında vakit geçirip yatmayan çocuğa annesi kızar ve çocuk annesinin sözünü dinlemediği için sonunda terliği yer: “Saat olmuş on bir, on iki / Hala ayakta bizimki / Büyük sözü dinlemez ki / Terliği yer annesinden.” Burada biraz da mizahi bir yaklaşımla ile anne ile çocuk arasındaki irtibat ele alınmıştır. Annelerin çocuklarına sözlerini dinletmek için terlik fırlatması (Terlik çocuğa isabet ettirilmez, çocuğa kıyamayan anne terliği bilerek onun yanına doğru atar. Bu durum “terlik geliyor” gibi kalıplaşmış bir sözü ortaya çıkarmıştır.) durumu şarkı sözlerinde ele alınmıştır.

### 2.12. Dijitalleşme

Günümüzde geleneksel kültürü etkileyen en önemli faktörlerden biri dijitalleşmedir. Teknolojinin gelişimi ile birlikte hayatımıza giren televizyon ve bilgisayar günlük yaşamı da olumlu ve olumsuz etkilemeye başlamıştır. Bu etki somut olmayan kültürel mirasa ait unsurların da değişim ve dönüşümüne hatta bazen yok olmasına neden olmaktadır. Bu sebeple makalede modern kültürü şekillendiren, somut olmayan kültür unsurlarını da etkileyen dijitalleşmeye yer verilmiştir.

Toplumsal hayattaki dijitalleşme durumu Kukuli adlı çizgi filmde de ele alınmıştır. “Akşam Yatmaz Sabah Kalmaz” adlı şarkıda dijitalleşmenin olumsuz yönüne vurgu yapılmaktadır: “Televizyonun karşısında / Bilgisayarın başında / Oyun oynar saatlerce / Gezer durur internette / Akşam yatmaz sabah kalkmaz / Uykusunu alamaz / Akşam yatmaz sabah kalkmaz / Seni gidi yaramaz”. Geleneksel kültüre göre erken yatıp erken kalkılmaktadır. Televizyon, bilgisayar ve internetin hayatımıza girmesi ile birlikte bu düzen bozulur. Kültür içindeki bu değişime işaret etmesi bakımından bu şarkı önemlidir.

### 2.13. Kentleşme ve kültür değişimi

Kentleşme ve kent yaşamının doğal bir getirisi olan kültür değişimi somut olmayan kültür unsurlarını da olumlu / olumsuz yönlerden etkilemiştir. Yaşam tarzının değişmesi bazı kültür unsurlarının da değişimini, dönüşümünü sağlamıştır. Bu değişimler bazen maalesef kültürü yozlaşmaya kadar götürmüş hatta kültüre ait bazı unsurların tamamen ortadan kalkmasına yol açmıştır. Burada kentleşme ve kültür değişimi başlığının açılmasının nedeni kentleşmenin kültür değişimine neden olması bu durumun da somut olmayan kültürel mirası doğrudan etkilemesidir.

Kentleşme / kültür değişimi ile ilgili vurgu ise Barış Manço'ya ait olan ve film içerisine yerleştirilen "Arkadaşım Eşek" adlı şarkıda yer alır. Şarkının sözlerine uygun olarak klipte Kukuli yıllar önce göç ettiği köyünü ve en yakın arkadaşı eşeği özler. Şehirde evin içinde, doğadan uzak bir yaşamı olan Kukuli, sıkılır ve fotoğraf albümünü eline alır. Fotoğraflara bakarak arkadaşı eşek ile köyde geçirdiği güzel anları hatırlar. "Kaç yıl oldu saymadım köyden göçeli / Mevsimler geldi geçti, görüşmeyeli / Hiç haber göndermedin o günden beri / Yoksa bana küstün mü? Unuttun mu beni? / Dün yine seni andım, gözlerim doldu / O tatlı günlerimiz bir anı oldu / Ayrılık geldi başa, katlanmak gerek / Seni çok çok özledim, arkadaşım eşek." Kukuli geride bıraktığı hayatı, doğa ile iç içe olmayı özlemiştir. Çayırdaki tepişen yaban tayları, kedilerle dövüşen çilli horoz, Sarıkız ve buzağısı, kuzular ve oğlaklar Kukuli'nin gözünde canlanır ve o günlere olan özlemi artar: "Yaban tayları çayırdaki tepişiyor mu? / Çilli horoz kedilerle dövüşüyor mu? / Sarıkız minik buzağıyı süttten kesti mi? /Kuzularla oğlaklar sevişiyor mu?" Sonunda Tinky ve Minky onu köye götürmeye karar verir. Hepsi valizleri hazırlayıp Düdüdü'e binerek köye gider. Kukuli, arkadaşı eşeğe ve köyüne kavuşup mutlu olur. Bu şarkıda ve klibinde kültür değişimi, köyden kente göç ve köy özlemi konuları öne çıkmıştır. Özellikle kentte, köy ortamından uzak yaşayan çocuklar için köy hayatı hakkında fikir vermesi, köy kültürünün aktarımı açısından bu şarkı ve çizgi filmdeki klibi dikkate değerdir.

## Sonuç

İnsanoğlu geçmişten günümüze çeşitli araçlarla iletişim kurmuş ve şekillendirdiği kültürü gelecek kuşaklara bu iletişim araçları yardımıyla aktarmıştır. Günümüzde bu iletişim araçlarından en yaygın olanı televizyon ve internettir. Çekirdek ailelerin yaygınlaştığı, çeşitli nedenlerden dolayı nine ve dededen uzak yaşamın geliştiği, anne babanın ise yoğun çalışma temposundan dolayı çocukla geçirdiği sürenin azaldığı günümüzde çocuklar zihinsel açıdan çoğunlukla televizyon ve internetten beslenmektedir. Kültürümüze ait kodların çocuklara aktarılması hususundaki görev de büyük ölçüde yine televizyon ve internete düşmektedir. Bu bakımdan çocukların izlediği çizgi filmlerin içeriğinde kültürel unsurların yer alması, çizgi film aracılığı ile kültürel değerlerimizin gelecek kuşaklara aktarılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda burada Kukuli adlı çizgi filmde yer alan şarkı / türküler ve bu şarkıların klipleri kültürel unsur içermeleri bakımından değerlendirilmiştir. Şarkılarda ve kliplerinde Türk kültürüne ait temel değerlerin, somut olmayan kültürel miras öğelerinin işlendiği tespit edilmiştir. Kültürü oluşturan ve geliştiren en önemli unsur olan dilin kalıplaşmış ifadelerine şarkı /türkü sözlerinde sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca halk dansları, müzik kültürü, halk mutfağı, halk hekimliği, temizlik, aile kültürü, komşuluk kültürü, paylaşımcılık, meslek folkloru, pazar kültürü tespit edilen kültürel unsurlar arasındadır. Somut olmayan kültürel miras unsurlarını önemli ölçüde etkileyen, değiştirip dönüştüren modern çağın getirdiği dijital kültür ve şehirlileşme/kültür değişimi gibi konular da incelenen şarkı /türkü ve kliplerde yer almaktadır.

Türk halk kültürüne dair bu unsurların dijital ortama taşınması, çizgi filmle ve şarkı içerisinde sunumu, kültürün gelecek kuşaklara aktarımında etkili bir araçtır. Bu sebeple içerisinde Türk kültürüne ait unsurları barındıran çizgi film sayısının artması kültürün yinelenerek ve yenilenerek aktarımını kolaylaştıracak, somut olmayan kültürel unsurların yaşatılarak korunmasını sağlayacaktır.

**Kaynakça**

- Ahunbay, Zeynep vd. (2018). *Kültür Mirası ve Komşuluk İlişkileri*. İstanbul Albatros Yayınları.
- Aksoy, Ö. Asım (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Alan, İlkey (2009). *Sevgi İçerikli Çizgi Filmlerin İlköğretim 5. Sınıftaki Çocukların Görsel Sanatlar Dersinde Yaptıkları Resimler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Atan, Uğur. (1995). *Animasyonun Kültür Aktarımındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Boratav, P. Naili (1997). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Eskandari, Maryam (2007). *İran'da TV'de Yayınlanan Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Eğitimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eşitti, Şakir (2016). Çizgi Filmlerde Küresel Ve Yerel Kültürün İnşası: Caillou Ve Pepee Örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*. 32, 125-144.
- Gürçayır, Selcan (2011). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi Üzerine Eleştirel Bir Okuma. *Millî Folklor*. 92, 5-10.
- <https://tr.10steps.org/Fazer-Maracas-2614> (29.12.2021).
- [https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe\\_3sHBuKpEz7Btw](https://www.youtube.com/channel/UCF5IUvgXe_3sHBuKpEz7Btw) (02.01.2022).
- [http://www.animasyongastesi.com/tag/kukuli/\(05.01.2022\)](http://www.animasyongastesi.com/tag/kukuli/(05.01.2022)).
- <http://www.ranini.tv/haber/31721/1/yerli-cizgi-dizi-kukulinin-sohreti-gunden-gune-buyumeye-devam-ediyor> (05.01.2022).
- Kaba, Fethi (1992). *Animasyonun Eğitim Amaçlı Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1990). *İnsan Aile Kültürü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kılıcı, Şule. (2009). *Tüketim Toplumunun Bir Formu Olarak Çizgi Filmlerde Çocukluk ve Toplumsal Cinsiyet Temsilleri: Barbie, Bratz ve Winx Clup*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Metin Basat, Ezgi (2014). Sözdən Çizgiye: Karikatüristlerin Gözünden Sözlü Anlatılar. *Millî Folklor*, 101, 226-227.
- Muratoğlu, Bahar (2009). *Sosyal Sapkınlığın Medyadaki Temsilinin Çizgi Filmler Üzerinden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Oğuz, M. Öcal (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Oğuz, M. Öcal (2013 ). Terim Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras. *Millî Folklor*, 100, 5-13.
- Ölçer Özünel, Evrim (2012). Kırkyama Kahramanlar: Tarihi Çizgi Romanlarda Gelenek İcadı ve İmhası. *Millî Folklor*, 95, 170-174.
- Özakçaoğlu, Nilüfer (2009). *Çizgi Filmlerin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Resimlerine Anlatım, Biçim ve Renk Olarak Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özsevgeç Cerrah, Lale ve Saka, Arzu (2018). Çocukların İzledikleri Çizgi Filmler ve Bu tercihlerinin Karakterleri ile İlişkisi.
- Türkmen, Nilgün (2012). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36/2,145-148.

### 31- 'Lilith' figürü üzerinden mitoloji ve dinlerdeki kadın algısına feminist perspektiften bakış

Selin Cansu YETER<sup>1</sup>

Kemal ÖZCAN<sup>2</sup>

**APA:** Yeter, S. C.; Özcan, K. (2022). 'Lilith' figürü üzerinden mitoloji ve dinlerdeki kadın algısına feminist perspektiften bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 506-525. DOI: 10.29000/rumelide.1073969.

#### Öz

Erkeğin kadına tahakkümünü içeren ataerkil ideoloji, kendi lehine işleyecek şekilde tarihe yön veren güçlü bir etkiye sahiptir. Tarihsel süreç içinde yaşanan olaylara ve toplumlara yerleşen eril zihniyet mitolojik anlatılarda ve dinsel metinlerde de etkisini hissettirmektedir. Kadının ve erkeğin toplumsal yaşamdaki yerini belirlemede etkili olan dini-mitolojik anlatı ve öğretiler, kadınların bugünkü konumunu anlamada önemli ipuçlarını oluşturmaktadır. Yaratılıştan bu yana var olduğu düşünülen Lilith efsanesi, tarihsel süreçte toplumların kadına bakışını anlamada önemli bir figür olarak görülmektedir. Bu çalışmada; feminist perspektiften, kemikleşen ataerkil ideolojik sistemin mitolojide ve dinlerdeki kadın algısını nasıl etkilediğine değinilecektir. Bununla birlikte bir kadın arketipi olarak Lilith'in tarihsel süreçteki konumu üzerinden ataerkil toplumların kadına yönelik algısı incelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Ataerkil toplum yapısı, Feminizm, Lilith, kadın algısı

### A feminist perspective on perception of women in mythology and religions through the figure of 'Lilith'

#### Abstract

The patriarchal ideology, which includes the domination of men over women, has a powerful influence that shapes history to work in its favor. The masculine mentality, which settled in the events and societies in the historical process, also makes its impact felt in mythological narratives and religious texts. The religious-mythological narratives and doctrines, which are effective in determining the place of women and men in social life, constitute important clues in understanding the present position of women. The legend of Lilith, which is thought to have existed since creation, is seen as an important figure in understanding the society's view of women in the historical process. In this study, it will be discussed from a feminist perspective how the rooted patriarchal ideological system affects the perception of women in mythology and religions. In addition, society's perception of women will be discussed through Lilith's position in the historical process as a woman archetype.

**Keywords:** Patriarchal social structure, Feminism, Lilith, perception of women

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Kadın ve Aile Araştırmaları ABD (Samsun, Türkiye), slnytro24@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9176-4193 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073969]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü (Samsun, Türkiye), kozcan@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4675-218X

## Giriş

Mitler insanın varlığını, evreni ve hayatı ele alan, onların olağanüstü menşeyini anlamak ve yorumlamak amacıyla ortaya çıkan anlatılardır. Mitler inanılan ve kutsal kabul edilen değerler sistemi ve kozmik bilgilerin sembolik bir taktimidir. Tüm toplumlar kültürel geçmişleri, din ve inanışlarını yansıtan mitolojik anlatılara sahiptir. Din, bu kutsal gerçekleri ve kültürü nesillere aktarmada aracı konumdadır.

Mitolojide ve dinlerde yer alan 'yaratılış anlatıları' insanın kültür hayatına geçişinin ana unsurlarını yansıtmaktadır. Yaratılış anlatılarındaki kadın-erkek algısı toplum hayatına yön veren nitelikler içermektedir. Tarih boyunca kadının fonksiyonlarının neler olduğunu anlamak için, onun hayat içerisindeki görünümüne bakmanın yanı sıra Tanrısal dünyaya yansıtılan tasavvurlarını incelemek gerekmektedir. Yaratılıştan bu yana mitolojik anlatılarda ve dinsel öğretilerde çeşitli formlarda varlığını sürdüren Lilith figürü, tarihsel süreç içerisinde kadına bakışın nasıl şekillendiğini anlamada önemli bir arketip olarak görülmektedir.

Üç semavi dinin kutsal kitaplarında, Adem ve Havva yaratılan ilk insanlar olarak yer almıştır. Ancak bazı hikaye ve mitlerde Havva'dan önce ilk kadın olarak Lilith'in yaratıldığından bahsedilmiştir. Lilith'e dair ulaşılabilen en eski izler Sümerlerin *Gilgamiş Destanı*'nda; sonrasında ise Yahudi kültürüne dayanan Ben Sira Alfabetinde görülmüştür. Ben Sira Alfabetinde Lilith, Âdem ile eşit yaratıldığını savunmuş ve bağımsızlığı uğruna cinsel ilişki sırasında Âdem'in altına yatmayı reddederek cennetten ayrılmıştır. Sonrasında ise insanlara musallat olan dişi bir şeytana dönüşmüştür. Lilith ölüm ve kaos getiren, itaatsizlikle ilişkilendirilen bir kötülük simgesi haline gelmiştir. Dünyaya gelen ilk kadın olduğu düşünülen Lilith'in böylesi olumsuz niteliklerle tanımlanması kadına dair var olan negatif algının geçmişten günümüze gelen bir göstergesidir. Kadınlara kötülük arasındaki bağ kutsal metinlerde özellikle de Yahudi kutsal metinlerinde yılan-şeytan-kadın (Lilith) bileşimi bir figür olarak daha da belirginleştirilmiştir. Günümüzde ise feministler, kadına ilişkin oluşan bu algıyı sorgulamakta ve diğer tanımlamaların aksine Lilith'i, erkek egemen otoriteye karşı çıkan ilk cesur kadın olarak görmektedir.

## Mitoloji ve dinlerde kadına bakış

Toplumlardaki ortak bilincin oluşmasına katkı sağlayan mitler, köklü bir geçmişe sahip olup ortaya çıktıkları toplumların kutsal gelenekleri, kültürel değer yargıları hakkında bilgi verir (Nar, 2014, s. 56). Mitler geçmişle bugün arasında bağ kurarak ilkel ve geleneksel toplumlardan bu yana insanların düşünce ve davranışlarını yönlendirir (Seyidoğlu, 2017, s. 10-11).

Mitler, evrenin yaratılışına dair kutsal ve gerçek hikâyeleri içerir. Evreni anlama, kutsal olanla bağlantı kurma isteği kadının ve erkeğin toplum içindeki konumunu çeşitli yönlerde etkilemiştir (Akmaz, 2019, s. 111-114). İlk mitolojik anlatılarda: "kutsallığın erkek olduğu kadar dişi biçimlerde de temsil edildiği ve her ikisinin ad ve biçimin ötesinde bir özün bölünmüş tezahürü" (Kef, 2018, s. 25) olarak ortaya çıkmıştır. Kutsalın cinsiyeti zamanla gücü elinde tutanlar tarafından belirlenme eğilimine gidilmiştir (Kurt, 2010, s. 48-56).

Mitler, toplumsal cinsiyet kabullerinde belirli sembollerle ortaya çıkarak kadınları ve erkekleri farklı şekillerde etkilemiştir (Kocabaş A., 2013, s. 21-22). Çoğunlukla Tanrı ve Tanrıça figürlerinin baş rolde olduğu mitler, insanî niteliklerden arınmış değildir. Tanrı ve Tanrıçalar hırs, bencillik, cinsellik, şehvet, aşk, aile ve eş gibi kavramlar yüklenmesi aracılığıyla toplumların aynası gibidir (Gözen ve Adigüzel, 2017, s. 181). Bu sebeple toplumların kadın algısı ile Tanrıçalara atfedilen nitelikler arasında paralellik

olduğu düşünülmektedir. Kutsalın dişil boyutu olarak görülen Tanrıça kültü, yaşanan döneme ve toplumun kültürüne göre farklılaşarak mitolojik anlatılarda olumlu ya da olumsuz bir figür olarak anlatılmıştır. İlk çağlarda, “toprağın bitki vermesiyle kadının doğurması arasında bir bağ kurulması nedeniyle toprağın ruhunun kadın olduğuna inanılmıştır” (Kef, 2018, s. 28). Doğa ve toprak ile bağdaştırılan kadın, ana tanrıça ya da toprak ana gibi isimlerle özdeşleşen mitolojik ana kültüyle üstün ve değerli bir pozisyona koyulmuştur. Ancak zaman içinde ataeril düzenin hüküm sürmeye başlaması ve erkek Tanrıların hegemonyası kadın Tanrıçalara olan ilgiyi azaltmıştır. Monoteist dinlerin de ortaya çıkmasıyla birlikte ‘dişi-kutsallık’ figürü dini-mitolojik alanda etkisini yitirmeye başlamıştır (Gültepe, 2017, s. 33-34). Eril zihniyet çerçevesinde ele alınan mitolojik anlatılarda kadın artık haz merkezinde yer alan, çıkar ilişkilerinin odağında, bedensel bir nesne veya entrikanın baş aktörü olarak şeytanlaştırılmış pozisyonlarda tanımlanmıştır (Yonar, 2019). Mitolojik anlatılarda kadının, güçlü kadın figürleriyle göksel dünyaya kadar taşındığı bir zamandan olumsuz ya da yetersiz bir kadın algısının yükselmeye başladığı bir zamana evrildiği görülmüştür. Bu değişim, toplumun yönetimindeki gücün el değiştirmesiyle açıklanabilir (Armstrong, 2005, s. 9-13).

Mitolojik anlatıların tekrarlanmasıyla toplumlar kendilerini yeniler. Periyodik olarak sunulan mitler, kültürlerin inşasında ve dinlerin tekrar yazımında başrolü üstlenmişlerdir (Kef, 2018, s. 23). Dinsel metinler ve öğretiler; mitolojik anlatılardan ve içinde bulunduğu kültürden etkilenen, tarihsel süreç içerisinde olgunlaşan ve sistemleşen bir kabuller silsilesidir. Dinsel metinler ve öğretiler tıpkı mitolojik anlatılar gibi doğrudan ya da dolaylı olarak yaşama yön veren etkiye sahiptir. Mitolojik anlatılar ve dini öğretiler, evreni ve insanın yaratılışını, birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayan, düzenleyen ve yöneten kutsal bir kaynağa dayanan inanç ve ibadetlere dayanmaktadır. Bunun ötesinde toplumlara dair pek çok konuyu içinde barındıran dini-mitolojik anlatılar bir toplumun norm ve kurallarının kurgulanmasında, kadınlık ve erkeklik tanımlarında, cinsiyet kalıp yargılarının biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Yeniçeri, 2015, s. 14-16). Bu sebeple dini-mitolojik anlatılar, kadına yönelik bakışın şekillenmesinde de etkili olmuştur. Bu noktada, insanın kültür hayatına geçişinin ana unsurlarını yansıtan ve mitolojik imgelerden etkilenerek kutsal kitaplarda önemli bir konumda yer alan ‘yaratılış anlatıları’ndaki kadın-erkek algısı toplum hayatına yön veren nitelikler içermektedir. Yaratılış anlatılarında kadına erkeğin aşağısında ve onun bir parçası olma statüsü atfedilmiştir. Kadının erkek için yaratıldığı ve erkeğin kadından üstün olduğu düşüncesi yasak meyvenin işlendiği anlatılara da yansımıştır. Kökenleri çok daha eskiye dayanan bu anlatılar toplumsal hayatta kadınlara yönelik algıyı büyük ölçüde etkilemiştir.

Toplumsal yaşamın morfolojik faktörleri, dini-mitolojik anlatılar kadın ve erkek arasındaki muhalefetin ve mücadelenin örneklerini yansıtmaya özelliğine sahiptir. Dini-mitolojik olarak erkeklere layık görülen birtakım kültürel ve Tanrısal kodlamalar anaeril toplum düzeninin yaşandığı çağlarda kadınlara ait olarak görülmüştür (Eliade, 1990, s. 143-144). Başlangıçta kadın ve erkeğin eşit denebilecek statüde bulunduğu düşünüldüğünde zamanla tarımın keşfiyle birlikte toplumsal yaşamın ürünü olarak oluşan toplumsal cinsiyet rolleri, işlevlerindeki değişimler ve erkeğin kadının doğurganlığı üzerindeki sosyal kontrolü kadın-erkek eşitsizliğinin başlangıcı olarak görülmüştür. Kendi soyundan geleni, kendine benzeyeni dünyaya getirmek için kadının bedenine, doğurganlığına ihtiyacı olduğunu ve kadının doğal üstünlüğünü fark eden erkek bu iktidarsızlığı başka iktidarlar kurarak telafi etmek istemiştir. Ancak bu eşitsizlikten mutlak erkek egemenliğine geçiş ve erkek değerlerinin üstünlüğünün evrensel olarak kabulü başka mekanizmaların devreye girmesini gerektirmiştir (Tuğrul, 2010, s. 49-70). Bu noktada pek çok alanda mutlak egemenliğini kuran eril zihniyet, Tanrısal dünyayla kurulan bağda da bu gücünü kullanarak kadınları kötü ve kaçınılması gereken varlıklar olarak tanımlamıştır. Bu zihniyet çerçevesinde içselleştirilen kalıp yargılar yüzyıllar boyunca sistemli ve kümülatif bir şekilde

sürdürülmüştür. Kadına yüklenen ikincil statü ve negatif algı günümüzde de derin bir şekilde toplumsal yaşamda etkisini hissettirmektedir.

### **Feminizmin kadının konumuna, sorunlarına ve dine bakışı**

Feminizm köken olarak Latince kadın ya da dişi anlamına gelen 'femina' kelimesinden türemiştir. Sonuna '-izm' eki alarak bir hareket ya da kuram olma özelliği kazanmıştır. 1789 Fransız Devrimiyle birlikte gelen özgürlük, hak, eşitlik kavramlarının sadece erkekler için değil kadınlar için de var olması gerektiği fikri feminizmin çıkış noktası olmuştur. 19. yüzyıl ve sonrasında ise feminizm, modern anlamda hız kazanmaya başlamıştır. Özellikle Yahudi toplumlarındaki ataerkil yapıda kadınlara sadece aile içindeki rolleri ve anneliği üzerinden pozitif değer verilmesi, sosyal, siyasi ve ekonomik alanlardan soyutlanmış konumda olmaları, erkek karşısındaki ikincil konumları, katı ve kadını aşağılayan dini geleneklerin olması onları özgürlük arayışına itmiş ve feminist hareketlerin öncülüğünü üstlenmişlerdir. İlk başlarda kadın hakları savunuculuğu fikri ile kavramlaşan feminizm, temelde eşitlik ve hak elde etme girişimi olarak görülse de feminist hareketler tarihsel dönüşümlerle çeşitli konuları içeren, farklı tanım ve bakış açılarıyla kendini yenileyen bir öğreti hâline gelmiştir. Bir ideoloji ve döngüsel süreç içeren, ulusal ve uluslararası boyutlarda ortaya çıkarak birçok toplumu etkileme özelliğine sahip olan feminizm, tek koldan ilerleyen bir yapıda değildir. Farklı dönemlerde farklı boyutlarda ve gruplarda ortaya çıkan birçok feminist hareket bulunmaktadır. Her bir gruba dahil bireylerin kendi feminizm tanımları ve açıklamalarındaki görüş farklılıkları bu kavramın anlamının genişlemesine sebep olmuştur. Hem kullanımda hem de tanımlamadaki çeşitliliği feminizm kavramının bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasını zorlaştırmıştır. Ancak farklı tanımlamalar içerse de feminizm 'kadın' etrafında şekillenmiştir. Feminizm'de kadın erkek arasında doğal ya da normal kabul edilen eşitsizlik ve cinsiyetçi rol dağılımı sorgulanmıştır. Kadının toplumdaki rolü ve statüsü, ezilmişliği ve sömürüsü, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, kadını erkeğin karşısında ikincilleştiren ataerkil yapı ve tahakküm ilişkisi feministlerce geniş ölçüde tartışılan konular olduğu görülmüştür. Her feminizm hareketi kendi sorunları çerçevesinde hareket etse de genel feminizm anlayışından kopmamıştır. Bu bağlamda feminizm kadınların siyasi, sosyal, ekonomik, hukuki ve kültürel alanlarda yaşadıkları sorunlarını en aza indirgeyebilecek yollar arama çabasıyla yürütülen hareketler dizisidir (Şahin, 2013, s. 9-37).

Feminizmin üç dalga hâlinde yayıldığı görüşü hakimdir. Birinci dalga feminizm, çoğunlukla siyasi talepler yani oy elde etme hakkı etrafında ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadınların erkek dünyasına -kamusal alana- katılma, eğitim ve eşit haklara sahip olma mücadelesi ele alınmıştır. İkinci dalga feminizmin başlangıç noktası 1960'lı ve 1970'li yıllar olarak kabul edilmiştir. Bu dalgada medeni ve kamusal hakların masaya yatırıldığı, evlilik, aile kurumunun ve kadınların özel, ev içi işlere hapsedilmişliğinin sorgulandığı görülmüştür. Kadın cinsinin farklılığı üzerinde durarak öteki olmanın ayrıcalığı ve kadının doğurganlığı tartışılmıştır. Bu dönemde ataerkil ve kapitalist sistemden kurtulma çabası ağır basmıştır. Üçüncü dalga feminizmdeki feminist hareketlerin özel durum ve koşullar içerisinde daha özgür bir biçime dönüştüğü, daha bireysel kutuplaşmalara doğru gidildiği, kadın bakış açısının çeşitlilik gösterdiği bir dönemi içine aldığı görülmüştür. Bu dönemde, cinsiyet ve cinsellik radikal boyutlarda geniş bir şekilde ele alınmıştır. Üçüncü dalgada farklı bölge ve ırklardaki kadınların sorunları, erkek egemenliğinin doğa ve kadın karşısındaki üstünlüğü ve sömürüsü, kadın ve erkek eşitliğinden ziyade insan eşitliği konularını ele alan farklı feminist hareketler ortaya çıkmıştır (Donovan, 2014, s. 319-405). Bu dönemler ele alındığında her dalga birbirini tamamlamış ve bir diğeri gelişimini desteklemiştir. Her bir dalga bir önceki dalganın yanlışları veya eksikleri üzerine yoğunlaşarak kendi çapında kazanımlar sağlamıştır. Böylece kadın ve erkek arasındaki farklılıkları asgari düzeye indirmeye yönelik ciddi mücadeleler verilmiştir.

Feministler ataerkil yapının, erkek ve kadın arasındaki iktidar ilişkisinin yeniden üretilmesinde etkili olan tüm ideolojik ve kurumsal yapıların aleni ya da örtük bir şekilde örgütlenmesini desteklediğini ileri sürmüşlerdir (Akça ve Tönel, 2011, s. 15). Ataerkil zihniyet çerçevesinde oluşturulan sosyal yaşamdaki hiyerarşik yapının kutsallık katılarak meşrulaştırılması için dinin kullanıldığını iddia etmişlerdir. Bu doğrultuda: “Erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkları belirleyen din midir yoksa içinde yaşadıkları toplumun dini paradigmaları mıdır?” (Palabıyık, 2019, s. 81) sorusu çerçevesinde din, feministler tarafından sorgulanmaya başlanmıştır. Din kapsamındaki feminist hareketlerin iki boyutta gerçekleştiği söylenebilir. Bunlar; cinsiyetçi olduğunu düşündükleri kültürü ve dini tamamen reddedenler; dinin özünde eşitlikçi olduğu ve bu özü bozmadan kendi kültürlerine yeni değerler getirmeye çalışanlar olarak ele alınabilir. Son yıllarda pek çok dindar reformcu feminist, dinlerin doğru bir şekilde anlaşıldığı takdirde, kadınları aşağılamadığı ve eşitsizliği desteklemediğinin görüleceği düşüncesini savunmaktadır. Tek Tanrılı dinlerin ilk dönemlerinde kadınların esasında iyi konumlarda olduklarını ancak tarihsel süreç içinde toplumda geri planda kalışlarının asıl sebebinin ataerkil toplumların gelenekleri ve geleneksel din öğretileri olmasının yanı sıra bu gelenekler çerçevesinde kadınların sistematik olarak mağdur edildiklerini ifade etmektedirler (Çaha, 2010, s. 305-360; Ali, 2014, s. 13-50; Donovan, 2014, s. 69-127).

### **‘Lilith’ figürü üzerinden toplumlardaki kadın algısı ve feminizm**

Feministler, kadınların toplumsal ezilmişliklerine ve erkek karşısındaki ikincil konumlarına tepki göstermektedirler. Feministler kadınların erkeklerle eşit şartlarda ve özgür bir yaşam sürmeleri için mücadele etmektedirler. Lilith, eril tahakkümden kurtulmak isteyen birçok feminist akımın ilham kaynağı ve sembolü olmuştur. Ataerkil ideolojinin şeytani bir varlık olarak sunduğu Lilith, feministler tarafından erkek egemen otoriteye boyun eğmeyi reddeden ilk kadın olarak görülmüştür. Özellikle Yahudi feministler Lilith’in hikâyesini kadın bakış açısıyla yeniden ele alarak onun cesaretine ve bağımsız karakterine odaklanmıştır. Lilith’in Ademle eşit koşullarda yaratılması onlar için olumlu bir temsil olmuştur (Yeniçeri vd., 2015, s. 1036).

Lilith miti, kadın kimliklerinin toplumsal inşasında tarih boyunca birçok söylemsel bağlamda yer almıştır. Dünya mitolojisinde pek çok kadın karakteri andıran ve onlarla benzeşen özellikleri bulunan bir figür olmuştur. Bu mit, ataerkil normlarla şekillenen toplumsal cinsiyet rollerini meşru kılma ve tahakküm ilişkisinin sürekliliğini sağlama amacıyla eril zihniyet tarafından erkek yanlılığıyla ele alınarak günümüze kadar belirli ritüellerle pekiştirilmiştir. Feministler, erkek ve kadının insan oluşları açısından aynılık gösterdiğini ancak kültürü elinde tutan eril gücün toplumsal koşullarda kadına atfettiği sembolik özelliklerle dişil olanı ikincil plana itecek değerler yüklendiğini belirtmişlerdir (Şahin, 2013, 326-335). Onlara göre eril ideoloji tarafından, tıpkı kadınlara yapıldığı gibi Lilith’e de negatif anlamlar yükleyerek güçlü ve olumlu yönleri bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Toplumsal koşullardan bağımsız düşünülmeyen bu anlatılardan yola çıkarak yaratılan ilk kadın olduğu düşünülen Lilith’in konumu ile toplumların kadın algısı arasındaki bağ dikkat çekmektedir. Bu sebeple tarihsel ve dini gerçeklikler göz önünde tutularak Lilith’in kökenini, tarihsel serüvenini ve değişimini ele almak toplumların kadına yönelik bakışını anlamak açısından faydalı olacaktır.

Köken olarak Sümerce ‘*lil*’ kelimesinden türeyen Lilith’e dair farklı dillerde yakın anlamlar içeren kelimeler yer almıştır. Şöyle ki; Babilce *Lilîtu*, Asurca *Lilātu*, İbranice *Laylâ*, Arapça *Leylâ*, Habeşçe *Lelît*, Aramice *Lēylā*, Süryanice *Leyla* (Çınar, 2018, s. 366; Kılıç ve Eser, 2018, s. 34) gibi adlarla benzerlik gösterdiği görülmüştür. ‘*Lil*’ kelimesi ‘*rüzgâr, ruh, nefes ve hava*’ anlamına geldiği gibi ‘*zehir ve salgın hastalık*’ anlamlarını da içermektedir. Bu anlamlar dâhilinde Lilith’in bir şekilde hava



unsurlarıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Çınar, 2018, s. 363-367). Mezopotamya kültüründe havaya ait, rüzgârın yıkıcılığıyla şehvetin birleştirildiği 'lilitu' isimli dişi (cin) varlığın ve 'Lil' adlı bir Fırtına Tanrıçasının bu görüşü kuvvetlendirdiğini söylemek mümkündür (Altunay, 2014, s. 177). Kökeninde hava unsurlarıyla ilişkili olması Lilith'e ruhsal bir anlam kazandırmıştır. A. Çınar (2018) Thompson'dan (1903) alıntılanarak; Akadça, 'Tanrı' anlamına gelen 'ilu-alu/iltu' kelimelerinin de 'lil' ile aynı anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Lil ve türevi (lilû, lilitu, lilî...) kelimelerin iyi ya da kötü ruhları temsil ettikleri ve Tanrısal olanla ilişkilendirilerek yüceltildikleri görülmüştür.

Birçok kültüre, dine ve zaman dilimine yayılan Lilith'in adına ilk olarak yaklaşık MÖ 2000 yılı öncesine dayanan Sümerlerin yaratılış öyküsü Gilgamesh Destanı'nda rastlanmıştır (Çınar, 2018, s. 365-366). Destana göre; Fırat ırmağının kenarına dikilmiş olan Huluppu Ağacı, güney rüzgarının etkisiyle kökünden koparak bu ırmak boyunca sürüklenirken o sırada ırmağın kenarından geçen Tanrıça İnanna ağacı görmüş ve onu alıp tapınağına getirerek kendi kutsal bahçesine dikmiştir. Bu ağaçla kendisine bir taht, kürsü ve yatak yapma isteği olan İnanna ağaca büyük bir özenle bakmıştır (Kramer, 1999, s. 71-72; Zingsem, 2007, s. 17-20). Yıllar sonra büyüyen ağacı kesmek istediğinde: "(...) O zaman evcilleşmeyen bir yılan / yuvasını huluppu ağacının köklerine kurdu / Ağacın dallarında Anzu-kuş kuluçkaya yattı / Ve gövdesinde karanlık bakire Lilith evini inşa etti..." (Özbay, 2013, s. 45). Ağacı kesemeyeceğini anlayan İnanna büyük bir hüznle Uruk kentinin Kralı Gilgamesh'tan yardım istemiştir: "Gilgamesh eğitilemeyen yılanı öldürdü. Anzu-Kuş yavrularıyla dağlara uçtu. Ve Lilith evini yıkarak vahşi, ıssız yerlere kaçtı" (Çınar, 2018, s. 365). Gilgamesh ağacın gövdesinden İnanna'ya vermek için bir taht ve yatak oymuş, İnanna da ağacın köklerinden pukku ve tepesinden mikku yaparak cesaretinin bir ödülü olarak Gilgamesh'a sunmuştur (Kramer, 1999, s. 72-73; Çığ, 2015, s. 7).

Huluppu ağacı etrafında geçen bu anlatıya ilişkin farklı yorumlamaların olduğu görülmüştür. Buna göre; Tanrıça İnanna'nın (İştâr) kutsal evlilik teklifini, onun gücü altında ezilmemek ve ona boyun eğmemek için reddeden Gilgamesh'ın aralarında küslük yaşanması sebebiyle Tanrıça'ya Huluppu ağacından bir taht yapmak istediği ve ağacı kesmek isterken Lilith ile karşılaştığı görülmüştür. Ağacın gövdesinde Bakire Tanrıça Lilith'in evi, dallarında aslan-kartal görünümlü kuş, köklerinin altında yılanın yaşadığı belirtilmiştir (Gezgin, 2007, s. 72). Gilgamesh ağacı keserek Lilith'i özgürlüğüne kavuşturmuştur (Ramazanoğlu, 1944, s. 53). İki yorumdan yola çıkarak destanın orijinal metninde bulunan *ki-sikil-lil-lâ* ifadesinin Lilith ile ilişkili olduğu görülmüştür. '*Ki*' Sümerce yer ya da bölge anlamında; '*sikil*' temiz, taze veya bakir olarak çevrilmiştir. '*Ki-sikil*'in ise, kutsal bölge veyahut tapınağına işaret eden 'el değmemiş/bakir yer' anlamına geldiği görülmüştür (Çınar, 2018, s. 366). '*Lil-lâ*' ifadesi ise, S. Kramer (1999) tarafından Lilithle özdeşleştirilerek 'dişi cin' olarak çevrilmiştir. Bu bilgiler dahilinde A. Çınar (2018) bu ifadeyi, "bakir bir kutsal alana çöreklenmiş dişi ruh" olarak yorumlamıştır. *Kisikillillâ* ifadesine dair başka bir yorumda, '*kis*' ya da '*kıs*' günümüzde kullanılan kız kelimesiyle benzerlik gösterdiği, ergenlik çağına gelmemiş kadın anlamını içerdiği ve '*lil-la*' kelimesinin gökyüzü ve rüzgarı temsil ettiği belirtilmiştir. Bu anlamlara göre *Kisikillillâ* ifadesi "gökyüzünün bakir temiz saf kızı" olarak yorumlanmıştır (Url, 1). Bu anlatıda Lilith'e dair başka bir bilginin yer almadığı ve yorum farklılıkları olduğu görülmüştür. Anlatıda Lilith'in kötülük, uğursuzluk ya da şeytanla bağdaştıracak özellikler taşıdığına yönelik doğrudan bir atıf olmadığı dikkat çekmektedir.

Bu anlatının simgesel çözümlemesi yapıldığında Huluppu ağacı, kutsal görülen ve Tanrıyla olan iletişimde aracı konumda olan bir figürdür (Öztekin, 2008, s. 43). Aslan-kartal betimlemeleriyle de tasvir edilen An-Zû kuşu, kimi zaman hastalığa sebep olan bir cin kimi zaman da yer altı Tanrısı olarak betimlenmiştir. Kaderi tayin etme, güç ve bilgelik yönleriyle İmdigut kuşu bir diğer adıyla baykuşla

imgesel olarak örtüşmektedir (Hooke, 1993, s. 62-64; Zingsem, 2007, s. 215-221). Ana Tanrıçayla özdeşleştirilen veya kutsal bir varlık olarak nitelendirilen Lilith yılanla birlikte imgeleştirilmiştir. Anlatıda Huluppu ağacı, kuş, yılan ve Lilith iç içe geçmiş mitolojik simgeler olarak görülmüştür. Birbirine kenetlenmiş olan bu imgeler, Tanrıça İnanna'nın hüküm sürdüğü anaerkil düzende kutsal kabul edilen öğelerdir. Gılgamış'ın dişil olanın kutsallığını yansıtan bu öğelere yönelik yıkıcı müdahalesi oldukça manidardır (Özbay, 2013, s. 46-47). Kutsal olanın eril olduğu düşüncesine hakim ataerkil anlayış için, dişil bir ilah olan İnanna'nın kutsallığını yansıtan bu öğelerle sağladığı güç bir tehdit olarak nitelendirilebilir.

Lilith, düalitenin sembolü yılanın özellikleri altında pek çok kez tasvir edilmiştir. Yılan, özünde doğum-ölüm, tarım-ekonomi gibi zıtlıkları içinde barındıran gizemli bir figürdür (Çınar, 2018, s. 378). Yılan imgesi:

“İyi ve kötü güçlerin mücadelesinde her zaman önemli bir rol üstlenmiştir. Fakat yılan bu mücadelede çoğunlukla dişil gücü temsil etmiş ve iktidarı simgeleyen eril güce yenik düşmüştür. Her ne kadar eril güç tarafından alt edilse de yine eril gücün soyunu sürdüren de o olmuştur. Yaratılış mitlerinde doğurganlığı, üremeyi sağlamıştır yani neslin devamını getirmiştir. Fakat bu özelliklerine rağmen yarattıklarına da düşman olup onları yok etmek isteyen de bir yönü vardır. Dişil gücü temsil etmesinin yanı sıra görünüşü bir fallusu andırmaktadır ve eril tarafı ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda yılan firavunların taçlarında yer alır ve takip edilmesi gereken bir lider gibidir. Çünkü onda bilinmeyen sırlar ve sonsuzluk vardır. Bu yönleriyle de yılan bir bilge konumundadır ve herkesi yönlendirir. Şeytan yılan olarak anılan yılan ise, kötü özelliklerini hilebaz figürü üzerinden gösterir. Yılan, iyileştirici-tedavi edici özellikleriyle de çoğunlukla yeniden doğuşu ve annenin iyi eden olumlu özelliklerini ortaya koyar” (Sivri ve Akbaba, 2018, s. 63).

Yılanla bağdaştırılan Lilith'in dişil kozmik gücü temsil ettiği söylenebilir. F. Bayat'a (2012) göre, tek Tanrılı dinlerde kötü ruhların ve kötü gücün simgesi olarak tasvir edilen yılan eski toplumlarda olumlu niteliklere sahip simgesel bir varlık olarak görülmüştür. Eski kültürlerde kadınların Tanrıçalık, annelik ve doğurganlık vasıfları yılan -güç ve egemenlik- ve gizemli bilgelikle ilişkilendirilmiştir. Ancak kadın ve yılan imgesinin birbirine kenetlenmiş formları zaman içerisinde kötülükle bağdaştırılarak şeytani formlarda sunulmaya başlanmıştır. Yılan-kadın imgesinin bu dönüşümünün toplumsal koşullardaki değişimlerle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

İlk çağlarda –anaerkil düzenin hakim olduğu düşünülen- kadın, erkeğin ötekisi olmaktan ziyade kendi egemen kültürünü ve mitosunu oluşturabilecek güce sahip olmuştur. Tarım öncesi ya da avcı toplayıcı yaşam biçiminin yaşandığı bu dönem, kadın-erkek eşitsizliğinin minimum düzeyde olduğu veya hiç olmadığı bir süreci içermiştir. Aynı zamanda insanın doğaya hükümetmekten ziyade onunla uyum içinde yaşam sürdüğü bir dönem olmuştur. Tarım öncesi dönemde kadının daha çok toplayıcılık görevini üstlenmesi, bereketin ve üreticiliğin simgesi olan toprakla içe içe olmasını sağlamıştır. Kadının doğayla olan ilişkisi onu önemli ve üstün kılmıştır. Toprağın bereketi kadının doğurganlığıyla özdeşleştirilmiştir. 'Bereket ya da Ana Tanrıça' kültü ve eski kültürlerle dayanan Şamanizm'deki ritüeller, kadın şamanların iyileştirici ve kutsayıcı gücü bu durumun önemli simgelerindendir (Drury, 1989, s. 154-155). Toplumsal cinsiyet açısından düşünüldüğünde toprakla özdeşleştirilen, yaşamla ölümü elinde tutan ve doğa güçlerini yöneten kadının yaşam içinde değerli bir konumda olduğu söylenebilir (Depe, 2010, s. 467). Ancak tarımın keşfiyle toprağı işleme ve elde tutma çabası olarak belirtilen mülkiyet anlayışı dengeleri değiştirmiştir. Fiziksel olarak daha güçlü olduğu için tarlayı sürmeyi kendine görev edinen erkek, kadını bu alanın dışında tutmuştur. Artık kadın doğadaki ya da ev dışındaki aktif görevinden soyutlanmış ve ev içi özel alanda konumlandırılmıştır. Erkeği kamusal alana kadını özel alana layık gören bu yeni düzenle birlikte toplumsal cinsiyet rol ayrımının ve eşitsizliğinin temelleri atılmıştır. Erkeği öne çıkararak bu yaşam biçimi, kadının erkek karşısındaki ikincil konumunun da

kültürel başlangıcı olmuştur. Erkek ve kadın arasındaki eşitsizlik esasında insan ve doğa arasındaki eşitsizliğin bir görünümüdür. İnsanın doğayı istismarıyla başlayan serüven, tarıma ve yerleşik yaşama geçişle elde edilen kültürel kazanımlarla pekiştirilmiştir. İlk eşitsizliğin türevi olan bir diğer eşitsizlik erkek ve kadın arasında gerçekleşmiştir. Erkek sadece tarlada -doğada- değil kadın üzerinde de hakimiyet kurmaya başlamıştır. İlerleyen süreçte toplumlar tarafından içselleştirilen ve kurumsallaşan eril güç, kadını hemen her alanda denetleme, her bakımdan aşağılama ve kendine bağımlı kılma anlayışını sürdürmüştür (Atay, 2004, s. 15-46).

Ataerkil toplumlarda gökyüzünü ve kutsallığı temsil eden Eril Tanrı'nın özellikleri arasında olan güç ve bereket, anaerkil düzende toprak ve doğayla özdeşleştirilen dişil ilahilerin doğurganlık ve koruyuculuk vasıflarını sembolize etmektedir. Dişil Bereket Tanrıçasından Eril Gök Tanrıya geçiş toprağa tapan insandan toprağı kendine mülk edinmeye çalışan insana dönüşümle olmuştur: "kadın artık yaşamın kaynağı, cömert ve bereketli toprak değil, erkeğin yarattığı canı içinde tutup büyüten taşıyıcıdan ibarettir" (Berktay, 2000, s. 59). Özne konumundaki 'kadın ve toprak' yerini 'erkek ve tohuma' bırakmıştır. Kadının doğurganlığı üzerinde etkisi olduğunu fark eden erkek, tıpkı tohumun topraktan çıktığı gibi kendisinin de kadın bedeninden çıkarak hayat bulduğu gerçeğini göz ardı ederek kendini üstün görmüştür: "Tohum olmazsa toprağın ürün veremeyeceği, erkek olmazsa kadının var olamayacağı, saban tarımının yerleşik geçim biçimi olduğu toplumların yaratılış mitolojilerine damgasını vurur" (Atay, 2004, s. 16). Kadını simgeleyen pek çok unsur da kutsallıkla değil aşağı ve bayağı olmakla ilişkilendirilmiştir. Kadının cinselliğinin kutsallığı ve cinsel yaşam, yaratılışın bilinmezliğiyle iç içe geçmiştir. Kadın bir yandan kendinden olmayanı doğurma özelliğiyle eril gücü beslemekte bir yandan da ölüm ve yaşam döngüsünü sürdürmektedir (Campbell, 1995, s. 384-385). Yılan imgesi de kadına atfedilen bu özellikleri bünyesinde barındırmaktadır: "Yılan toprakta yaşar ve toprağın derin gövdesinden çıkan yaşam suyunun tecessümüdür. Yılan, hayat-madde varoluş alanındaki yaşam gücüdür. Deri değiştirmesiyle kendi kendini yeniler" (Tokyürek, 2016, s. 304). Yılan ve kadının, ana rahmini andıran karanlık yeraltıyla ilişkisi de bu noktada önemlidir (Sivri ve Akbaba, 2018, s. 58). Kadın rahminin ve yılanın birlikteliği belirsizliği ve gizemi temsil eden güçlü simgelerdir. Bakire-kadın mitosunda ortaya çıkan güç de buradan gelmektedir. Bakire mitosuna, kadının doğal egemenliğini sağlayan nitelikleri kapsamaktadır (Işık, 2018, s. 191). Öte yandan ataerkil toplumlarda medeniyet, akıl, kültür ve kutsallık erkeğe atfedilen özellikler olmuştur. Kadın ise beden, duyguların, rasyonel olmayanın, bilinmeyen ve yokluğun temsilcisidir (Berktay, 2010, s. 23-33). Kadının doğurganlığını yansıtan gizemli gücü aklın ötesinde bir üstünlüktedir. Dünyanın gizemliliği gibi kadın bedenindeki bu gizem de erkek için kadın korkusunu ve kadın uyarısını da beraberinde getirmiştir. Bu gücüyle kadın, eril zihniyet tarafından bereket ve bilgeliğin yanı sıra karanlık özellikleri de bünyesinde bulunduran bir varlık olarak tanımlanmıştır. Kendini kadın ve dünya üzerinde etkin kılmaya çalışan erkek, bu bağlayıcı güçler karşısında kendi ruhsal mitolojik gücünü oluşturmuştur (Stone, 2000, s. 233). Eril zihniyetle şekillenen ve kültürel kodlarla desteklenen mitolojik unsurlar, kadın ve yılan arasındaki ilişkiyi de kendi lehine göre işleyecek biçimde sunmuştur. Şeytan-yılan gibi ayartıcı ve kötülükle bağdaştırılan kadın karakterler eril korkularla ortaya çıkmış ve anne arketipinin olumsuz yönünün temsili olmuştur (Sivri ve Akbaba, 2018, s. 59).

Yılan, kadın ve şeytan ilişkisinin geleneksel inanç ve anlatılarda pek çok farklı anlamda ve biçimde ortaya çıktığı görülmüştür. Yunan mitolojisinde Medusa, Türk-Anadolu mitolojisinde Şahmeran, İslâm mitolojisinde Belkis gibi kadın karakterler yılan-kadın ya da şeytan-kadın ilintisinde simgeleştirilmiştir. Adları farklı olsada her biri aynı kimliği temsil etmekte ve bir şekilde Lilithle birleşmektedir. Öte yandan Hint mitolojisinde kaotik bir varlık olarak sunulan Kali; ilk ölümlü kadın, tüm kötülükleri yayan ve erkeğe ceza olarak dünyaya gelen Pandora yine Lilithle özdeşleştirilen kadın karakterlerden olmuştur. Yahudi

kültüründe ise Lilith, Âdem ve Havva'nın yasak meyveyi yemesi ve cennetten kovulmasına neden olan kötü bir metafor olarak ortaya çıkmıştır. Lilith'in yılan-şeytan-kadın birleşimi olarak ilk günahın işlenmesinde aktif rol aldığı tasvir edilmiştir. Lilith, çoğunlukla yaptığı kötülüklerden güç alan kadınların temsili olarak yer almıştır. Lilith ve benzeri kadın imajlarının ele alındığı anlatılarda çoğunlukla Tanrıların ya da erkeklerin çektikleri güçlüklerin betimlemeleri yer almıştır. Eril zihniyetin şekillendirdiği, kadının kötücül bir varlık olduğu görüşüne eklenen ve pek çok yönden aynı kaderi paylaşan bu arketipler tarihin lanetlileri arasında yer almışlardır. Ataerkil güç kendi kontrolü altına alamadığı kadınları bu şekilde kötü formlarda yansıtmıştır. Bugünkü kadın algısının temelini oluşturan bu arketipler, mitsel anlatılar yoluyla nesilden nesile aktarılmıştır. Ana Tanrıça kültüne de yakın bir figür olan Lilith, 'ilk ana' ya da 'ulu ana' olma özelliği taşıyan ve yaratılış mitlerinde yer alan Tiamat, Namnu, Umay, Ayzıt, İnanna, Kibele, İsis, Afrodit, Artemis gibi pek çok Tanrıçayla da örtüşmektedir (Zingsem, 2007, s. 15; Çınar, 2018, s. 370-380; Oylubaş, 2013, s. 438; Yeniçeri vd., 2015, 1036-1037; Özbay, 2013, s. 54; Erhat, 2018, s. 162). Ana Tanrıça kültürünün bünyesinde barındırdığı yaratıcılığı ve yok ediciliği içeren nitelikler Lilith'in de özellikleri arasında tasvir edilmiştir (Jung, 2013, s. 22-40). Lilith'in mitolojilerdeki formları benzerliklerle doludur aynı zamanda bedensiz ve belirsizdir. Lilith, yüzyıllar içinde toplumlar tarafından farklı adlarda ve biçimlerde sunulmuştur. Lilith'in sosyal temsiline bakıldığında daha çok kötü ruhsal güçlerle bağdaştırılarak olumsuz niteliklerle donanmış formlarda yer aldığı görülmüştür. Öyle ki Lilith'in cinselliğe olan düşkünlüğü, intikamcı yapısı, baştan çıkarıcılığı en belirgin özellikleri olarak vurgulanmıştır. Lilith'in hikayesinin geri kalanı göz ardı edilmiştir. Kadın cinsiyetine atfedilen ahlaki normlara ve toplumsal cinsiyet rollerine uymayan kadın temsilleri tarih boyunca hem ulaşılamaz bir arzu hem de bir aşağılanma nesnesi konumunda yer almışlardır.

Mezopotamya mitolojisinde Lilith'in Ana Tanrıça İnanna bir diğer adıyla İştar etrafında şekillenen anlatılarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Tanrıça İnanna eril ve dişil pek çok nitelikte donanmıştır. Gök ve yer kraliçesi olarak tanımlanan İnanna bir taraftan özgürlük, aşk, bereket ve doğurganlığı temsil etse de diğer taraftan savaşçı, gaddar, güzelliğiyle baş döndüren, kıskanç ve şehvetli bir yapıda tanımlanmıştır (Schimmel, 2004, s. 230). İnanna'nın sıfatlarından biri Kutsal Fahişe'dir. Tanrıça İnanna'ya ilişkin M. İ. Çığ (2005), Sümerlerde tapınak fahişeliğinin kadınların görevlerinden sayıldığını ve tapınaklarda yaşanan cinsel birlikteliğin kutsal olduğunu belirtmiştir. O dönemde, İnanna'nın temsilcileri olan Kadıştu/İşartu'lar -kutsal kadınlar- toplumun kutsal mekânları sayılan tapınak sitelerinde -Tanrıça'nın kutsal evi- bir arada yaşamışlardır. Tanrıçalarına saygılarını göstermek için topluluktaki erkekler arasından seçtikleriyle tapınakta cinsel birlikteliğe girmişlerdir. Çocuklar doğurarak onları tapınağa bağışlar bir nevi Tanrıça'ya hediye sunarlar. Tanrıça İnanna'nın cinsel yaşamının kutsallaştırıldığı eski Sümer kaynaklarında kutsal kadınlarla ilgili hikâyelerden biri olan İnanna ile Enki anlatısında genç bir kız betimlemesiyle adı geçen Lilith, 'İnanna'nın eli' olarak tanımlanmıştır. Lilith'in, İnanna tarafından gönderildiği ve sokaktaki erkekleri toplayarak tapınağa getirmek üzere görevlendirildiği belirtilmiştir (Uraz, 1994, s. 77-78; Stone, 2000, s. 182). Burada Lilith İnanna'ya sadakatlerini gösteren kutsal kadınları ve doğurgan kadın imajını temsil eden sembol olarak görülebilir. Ana Tanrıça İnanna'nın kutsal sayıldığı dönemlerde kendisine sunulan 'Kutsal Fahişe' sıfatı saf ve lekesiz kadınları temsil etse de zaman içinde Tanrıça tarafından görevlendirilen ve kutsal evlilik yoluyla doğurganlığın artırılmasına hizmet eden kutsal kadınlar, Eril Tanrı'nın Tanrıçaya karşı güç kazanmaya başladığı dönemlerde artık babası belli olmayan çocuklar doğurarak evlilik dışı cinsel birlikteliği ve ahlaksızlığı temsil eden varlıklar olarak nitelendirilmiştir. İnanna erkekleri cinsel eylemlere kışkırtarak kendisine bir beden oluşturmaya çalışan ve birlikte olduğu erkeklerin hayatlarına kötülük getiren bir figür olarak görülmüştür. İnanna ile özdeşleşen Lilith ise, eril yapının kadına yüklediği ahlaka karşıt olarak var olan mitolojik bir figür haline gelmiştir. Lilith'in, babası belirsiz çocuklar ve cinler yaratmaya çalıştığına yönelik bir uyarı niteliğinde ve ondan sakınılması gerektiğini

vurgulayan anlatılar ortaya çıkmıştır. Lilith bir nevi İnanna'nın negatif yönünün temsili olmuştur (Çınar, 2018, s. 369). Lilith'in kendisine biçilen bu olumsuz kimliği zamanla pekiştirdiği görülmüştür. Mitolojik unsurların yoğunlukta olduğu eski Yunan medeniyetinde de kadınların belirli açılardan olumsuz yönlerle algılandığı görülmüştür. Bu dönemde kadın dünyaya kötülük yayan, erkeğin hizmetinde olan ya da erkeği aşağı çeken olumsuz bir varlık olarak tanımlanmıştır (Estin ve Laporte, 2002, s. 56-59). Yine bu dönemde, cinselliğin kutsal olandan uzaklaştırdığı düşüncesi sebebiyle kadınlarla cinsel birliktelik kötü olarak yorumlanmıştır. Lilith'in başlangıçtaki olumlu gücünün aksine zamanla olumsuz niteliklerle çevrili bir karaktere evrildiği görülmüştür. Lilith, başlarda saf, kutsal ve güçlü bir figür olarak varlık sürdürse de toplumlarda eril zihniyetin hüküm sürmesiyle birlikte cinselliğe düşkün, intikamcı yapıda, baştan çıkarıcı, bebek katili ve cin-şeytan gibi formlara bürünmüştür. Bu değişim Tanrıça statüsündeki düşüşle benzer bir durumdur. Toplumlar da ataerkil düzenin yerleşmesiyle kutsal olan erkek eline geçmiştir. Tanrıçalar da önemini yitirerek artık olumsuz sıfatlarla anılmaya başlanmıştır. Ana Tanrıça kültürünün önemini yitirmesi Tanrıçalık vasfına yakın bir figür olan Lilith'in kutsallık, doğurganlık ve bereketi temsil eden olumlu nitelikleri zaman içinde cinsel düşkünlüğe ve gayri meşru soya dair eril korkulara dönüşmüştür.

Lilith'in İbrani mitolojisindeki görünümü çok daha farklı olmuştur. Lilith artık: "Âdem'in cinsel açıdan kendisine boyun eğmeyen ilk karısının adı olarak çıkar; bu ad daha sonralarıyla ortalığa saçılan spermeleri elde etmek için havada bekleyen cinin adı olur" (Stone, 2000, s. 182). Yahudi kültürüne dayanan Ben Sira Alfabeti Lilith'in Adem'in ilk eşi olduğuna dair bilgileri içeren en eski kaynak olarak görülmüştür. Buna göre:

"Tanrı ilk insanı yarattığında şöyle konuştu: 'İnsanın yalnız olması iyi bir şey değil.' Ve ona topraktan bir eş yarattı -ona benzeyen- adı Lilith olan. Kısa süre sonra birbirleriyle kavga etmeye başladılar: Kadın erkeğe şöyle dedi: 'Ben senin altında yatmak istemiyorum.' Ve ilk erkek karşılık verdi: 'Ben senin altında değil, üstünde yatmak istiyorum; çünkü sen alta kalan olmayı hak ediyorsun ve ben üstün olmayı hak ediyorum.' Kadın karşılık verdi: 'İkimizde eşitiz; çünkü ikimiz de topraktan yaratıldık.' Ve her ikisi de birbirlerini anlamayı reddettiler" (Zingsem, 2007, s. 36).

Yaratılan ilk kadın olma misyonuyla Lilith bu metinde ilk defa tam bir kişisel karaktere bürünmüştür (Patai, 1994, s. 205). Bu anlatımda, eşitlik söyleminin Adem tarafından kabul görmemesi üzerine Lilith'in, Tanrı'nın bilinmeyen adını söyleyerek var olan konumundan ayrıldığı ve Samael adlı bir iblisle birlikte olduğu, ondan cin-iblis karışımı çocuklar doğurduğu anlatılmıştır. Bunun üzerine Adem, Tanrı'dan Lilith'in geri gelmesini talep etmiştir:

"Tanrı, Lilith'in peşinden üç melek gönderdi. (...) şöyle konuştu: 'Geri dönmek istediği takdirde, tamam; ama istemezse, her gün yüz oğlunun ölümüne şahit olmayı göze almalıdır.' Melekler kadını bulup Tanrı'nın sözlerini ilettiler. Ama o geri dönmek istemedi. 'Seni denizde boğacağız!' dediler. Kadın: 'Beni yalnız bırakın; çünkü ben çocukları zavıf düşürmekten başka bir işe yaramam: erkek çocukları doğumlarından sekizinci günlerine, kız çocuklarını ise doğumlarından yirminci günlerine kadar gözetmem emredildi.' (...) böylece kadın günbegün şeytanlarından yüz tanesinin ölmesini göze aldı" (Zingsem, 2007, s. 36-37).

Adem'den ayrılışının bedeli olarak Lilith'e ceza verildiği görülmüştür. Bu anlatıda baskı uygulayan taraf erkek olmasına karşın cezalandırılanın kadın olması dikkat çekmektedir. "Lilith'e verilen ceza kadınlar ataerkil normlara ve kültürel ritüellere uymazsa ne olacağını gösteren sembolik bir eylemdir. Kendini gerçekleştirmeye çalışan kadınlara bir uyarıdır. Özgürleşmeyi talep ederlerse, onları kötü eylemciler yapacak erkek egemen toplum tarafından dışlanacaklardır" (Yeniçeri vd., 2015, s.1037). Kadının yaşam içerisinde bir özne olarak var olma çabasını içeren davranışlar ataerkil egemen kültürde bir başkaldırı olarak görülmekte ve bu çaba içerisindeki kadınlar toplumdan dışlanarak

cezalandırılmaktadır. Gilbert ve Gubar' a göre (2016) Lilith, kadının kendini gerçekleştirme serüveninde ödemesi gereken bedellerin temsilidir.

Lilith'in kaçıışı, şeytani bir isyandan ziyade kadın cinsiyeti üzerindeki eril tahakkümü reddetme ve ondan ayrılma çabasıdır. Lilith kendi iradesi dışında kovulmuş ya da dışlanmış değildir. Lilith, Adem'in kendisine eşit davranmayacağını anladığında onun yanından ayrılmayı seçmiştir. Lilith erkeğin belirlediği beklentiler tarafından baskı altına alınmayı reddettiği için tehdit ve cezalandırma ile karşı karşıya kalmıştır (Basmacı, 2021, s. 7). Lilith'in konformite olmayan bu tavrı ondan iğrenilen, kaçınılması gereken ve itaatsiz bir kadın figürü hâline gelmesine neden olmuştur. Lilith pek çok dini mitolojik anlatıda kötülük ve baştan çıkarıcı özelliklerle yılan ve şeytanla özdeşleştirilmiştir. Lilith'in cesaret, tutku, ego gücü ve arzu gibi tüm değerleri göz ardı edilmiştir. Bu anlatıda kadının Tanrı'nın bilinmeyen adını söyleyerek cennetten uzaklaştığı görülmüştür. Kadının Tanrı'nın gizli adını bilmesi ve onunla dolaysız iletişim kurabilmesi eril zihniyet tarafından kabul edilebilir bir durum olarak görülmez (Yeniçeri ve vd., 2015, s. 1036).

Ç. Akyıldız (2013), ataerkil anlayışa göre gökyüzü ve yeryüzünün iki ayrı uç olduğunu belirtmiştir. Dişil güç toprak ve yeryüzüyle eril güç gökyüzüyle bağdaştırılır. Yeryüzünün doğurganlık ve üretkenlik özellikleri bulunur ve bu özellikler kadın cinsiyetine uygun görülür. Fakat yeryüzünün ölüm, lanet, kötülük, gizlilik gibi bazı olumsuz özellikleri de vardır. Eril olanla ilişkilendirilen gökyüzü ise kutsal olanı ve kutsal olanın saflığını bir arada bulundurur. Bu anlatıda Adem'in cinsel ilişki sırasında toprağı temsil eden kadının altta, gökyüzünü temsil eden erkeğin ise üstte kalmasına ilişkin isteği feministlerce Adem'in cinsel narsizmi olarak yorumlanmaktadır (Öztürk, 2004, s. 159). Adem, zeki ve cinsel olarak aktif bir kadınla sevişme konusundaki yetersizliğini kadının üzerine yükleyerek ona bir nevi baskı uygulamaktadır. Ancak Lilith bu zorlayıcı sevgiyi reddetmektedir. Tanrıçalık döneminde kutsal kadınlar olarak belirtilen kadınlarında benzer cinsel birliktelik anlayışları olduğu söylenebilir. Cinsel birliktelik esnasında partnerinin otorite dayatmasına direnen Lilith, kadının erkeğe tabi olduğu anlayışına sahip ataerkil toplum yapısı içindeki masumiyet ve itaat merkezli kadın arketiplerine uygun değildir. Lilith yalnızca cinsel manada Adem'in zirvede olmasını reddetmekle kalmayıp her koşulda eşit olduklarını savunmaktadır. Bu yönüyle Lilith, geleneksel anlayışı yıkan ve erkek egemen dünyaya başkaldıran bir tavır sergilemektedir (Çınar, 2018, s. 384; Karaca, 2019, s. 121). Eril zihniyet bu durumu erkekliklerini kurtarmak için kendi çıkarları çerçevesinde yorumlayarak Lilith'e dair olumsuz algı oluşturdukları söylenebilir.

Ataerkil tanımlara göre Tanrı, Lilith'in geri dönmeyeceğini anlamış ve Adem'in yalnız kalmaması için onun kaburga kemiğinden Havva'yı yaratmıştır (Ünal, 2017, s. 108-111). Bu anlatının eski yaratılış hikâyelerinden olan Ay-Atam ve Ay-Wa anlatısıyla benzerlik içerdiği görülmüştür. Bu anlatıya göre, erkek ve kadın çamurdan yaratılmıştır. İlk yaratılan erkek olmuştur. Kadın da çamurdan yaratılmış olsa da yaratılış esnasında güneş ısıyı yeterince olmadığı için yarım kalmıştır (Borotav, 2012, s. 36). Havva'nın Adem'in kaburga kemiğinden yaratılması kadın ve erkeğin varoluşları açısından eşit olamayacaklarına yapılan bir vurgu niteliğindedir. Bu hikâyede, kadının zayıf ve erkeğin aşağısında yaratılması yönündeki algı kadın ve erkek arasındaki tahakküm ilişkisini biyolojik gerekçilikle genetik koda havale etmiştir. Kaburga kemiğinden yaratılma hikayesinde Adem, kadının doğurganlık işlevini kendi üzerine alarak yaşamın yaratıcısı rolünü üstlenmiştir. Erkeği doğuran kadın değil esasında kadın erkekten doğmadır. Çünkü kadın erkeğin bedeninden yaratılmıştır. Erkeğin bir parçası olan kadın tek başına bir değere sahip değildir. Kadın erkeğin isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için yaratılmıştır (Zingsem, 2007, s. 153-154). Bu durum kadının gizemli gücüne yönelik oluşan korkunun yansımalarının ve kendini ispat etme çabasının bir parçası olarak değerlendirilebilir. Lilith'in kutsal annelik gereği

zorunlu görülen annelik görevini reddetmesi, cinsel olarak aktif olması ve monogamiye uymayan hâlleri ataerkil normlara ters düşmektedir. Lilith'in aksine Havva itaatkâr, saf, zayıf, cinsel olarak pasif ve erkeğin soyunu devam ettirmeye istekli bir kadındır. Bu yönleriyle Havva, ataerkil ideolojinin ideal kadını konumundadır. Havva, Adem'in hayalindeki kadının özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. Günümüzde de kadını ikincilleştiren ve tahaküm ilişkisini sürdüren eril zihniyetin edilgen, uyumlu, ağırbaşlı ve erkeğe muhtaç olma gibi kadına atfettiği rollerin benzerliği dikkat çekmektedir. Eril zihniyete göre kadın eşini mutlu etmeli, kendini evine, kocasına ve çocuklarına adanmalıdır. Eril bakış açısına göre, aksi yöndeki tutum ve davranışlar kadınları Lilith ile birleştirmektedir.

Ben Sira Alfabesi'ndeki anlatıya dayalı olarak Yahudi kutsal metinlerinde de birtakım referanslar bulunmaktadır. Tevrat'ta kadının yaratılışına ilişkin iki anlatı yer almaktadır. Tekvin 1. Bab'da, Tanrı insanı kendi suretinde erkek ve dişi olarak yarattı ve onlara "...çoğalın, yeryüzünü doldurun ve onu tâbi kılın..." (Kitab-ı Mukaddes: Tekvin Bab 1) diyerek seslendi. Diğer bir anlatı olan Tekvin 2. Bab'da ise, "...Allah dedi: Adamın yalnız olması iyi değildir; kendisine uygun bir yardımcı yapacağım. ...adamın üzerine derin uyku getirdi. [Onun] ...kaburga kemiğinden bir kadın yaptı ve adam getirdi..." ifadeleri yer alır (Kitab-ı Mukaddes: Tekvin: Bab 2). Bab 1'de cinsiyet ayrımcılığı gözetilmediği görülmüştür. Bab 2'deki anlatıda ise kadına erkeğe yardımcı olma vasfı yüklenmiş ve kadının erkekten yaratılması onu erkeğin aşağısında konumlandırmıştır. İlk anlatıda, kadın ve erkeğin eş zamanlı olarak topraktan ya da tozdan yaratıldığı belirtilse de ikinci anlatıda kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığı görülmüştür. Bu yaratılış hikâyeleri birbirinden farklıdır çünkü birincisi insanların eşit yaratıldığını gösterir. İkincisi ise ataerkil bir temaya sahiptir. Havva'nın Adem'in kaburga kemiğinden yaratılması hadisesine dair Kur'an'da doğrudan böyle bir ibare yer almamakla birlikte, Tevrat'ın bir bölümünde, bazı hadis ve tefsir yorumlarında yer alan ifadeler bu konuya ilişkin iddiaları genel bir kabule dönüştürmüştür (Şahin ve Toprak, 2016, s. 206-207; Ünal, 2017, s. 105). Kur'an'daki "Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan ve ikisinden birçok erkekler ve kadınlar üretip yayan Rabbinizden sakının" (Maide, 4/1) ayetinin de bu bağlamda yorumlandığı görülmüştür. Ancak modern yaklaşımda, 'tek bir nefis' ifadesinin aslında kadın ve erkek için aynı şeyi ifade ettiği iki cinsiyetin de tek bir özden yaratıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Palabıyık, 2020). Yaratılış anlatılarında geçen 'Âdem' ifadesinin insan anlamına geldiği bilinmektedir. İnsan ya da Tanrı kavramlarının kaynaklarda erkekle özdeşleştirilmesi, kadının varoluşunu eşit konuma getirmesi konusunda ortaya çıkan en temel sorunlardan biridir.

Lilith, ilk günah anlatılarında Adem'i günaha sürükleyen Havva'ya yasak meyveyi veren kişi olarak tasvir edilmiştir. Yahudi-Hıristiyan anlatılarına göre Lilith (yılan-kadın-şeytan) ya da sadece biri, Havva'yı yasak meyveyi yemesi konusunda kandırır. Havva' da bilahare Adem'e bu meyveyi yedirince cennetten kovulmalarına sebep olur. Bazı anlatılarda ise, Havva ile Lilith'in işbirliği yaparak Adem'i kandırdıkları ileri sürülür. Burada, cennetten kovuluşun sebebi olarak bir şekilde kadın sorumlu tutulur. Kur'an'da ise bu olay doğrudan şeytan ile bağdaştırılır (Özbay, 2013, s. 42-45). "Âdem'in cennetten kovulmasının sebebi olarak kadının görülmesi baştan çıkarıcılığıyla ilişkilendirilir. Buna göre kadın, sırf kadın olduğu için ayartıcı ve baştan çıkarıcıdır dolayısıyla baştan da çıkabilir" (Palabıyık, 2020). Bu sebeple kadınlar tehlikeli ve kontrol edilmesi gereken varlıklar olarak görülmüştür. Kadınlara yönelik oluşan bu negatif algı yüzyıllar boyunca onların hayatlarını etkilemiş ekonomik, sosyal, aile hayatında olumsuz izlerini sürdürmeye devam etmiştir. Bu cinsiyetçi yorumların toplumsal hayata yansımaları kadınların aleyhine olacak şekilde yer almıştır. Tarihsel süreç boyunca kadının eğitilmesine, erkekten bağımsız bir konuma getirilmesine ve ayartıcılığına izin verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

İlk günah anlatılarında kadın suçlu ya da ilk günahı işleyen kişi olarak tasvir edilmiştir. Adem ise aldatılan ve baştan çıkarılan taraf olmuştur. Başlangıçta ayrışmamış bir bütünün iki parçası olan Adem ve Havva ilk günahı işleyene kadar uyum içindedir. Yapılan itaatsizlikle birlikte bozulan düzende kadının baş suçlu ilan edilmesi bir kaos da beraberinde getirmiştir. İlk günahla birlikte kadın ve erkek artık cinsiyetlerinin ve cinselliklerinin bilincine varmıştır. Cinsel uyanışla birlikte kendinden olanı yaratmak için kadının bedeni ve doğurganlığına muhtaç olduğunu gören erkek, kadının doğurganlığı üzerine hakimiyet kurma çabasına girmiştir. Yasak meyvenin yenmesiyle her şeyin mükemmel olduğu düzen artık yaptıkları hatanın bedelini ödeme mücadelesine dönüşmüştür. İnsan artık iyi ve kötünün, ölüm ve yaşamın farkına varmıştır (Akdeniz, 2017, s. 703).

Toplumlar da var olan cinsiyet ideolojisinden etkilenen Havva ve Lilith, birbirinden farklı karakterler olarak görülmektedir. Havva, erkeğin kaburgasından yaratılan ve onun iktidarını kabullenmek zorunda kalan saf ve itaatkâr bir karakter iken Lilith ise, erkekle eşit şartlarda yaratılan ve daha çok kötü bir karakter olarak lanse edilen özgür ve güçlü bir kadındır. *Dede Korkut Destanı ve Köroğlu Destanı*'nda kadınların kahramanlıklarının yanı sıra iyinin, kötünün temsili olarak yer alan İpek kadın ve Köpek kadın imgeleri bir nevi Lilith ve Havva'nın destanlardaki görünüşleri olarak düşünülebilir (Gazanfergizi, 2019, s. 127-128). Geleneksel tanımlarda Lilith'in Havva ile Adem arasındaki ilişkiyi kıskandığı belirtilmiştir. Modern şeklinde ise, Lilith ve Havva arasındaki gerçek ilişkinin düşmanlıktan ziyade kardeşlik ilişkisini içerdiği ileri sürülmüştür. Beğenç (1974) yasak meyve anlatılarında, sonsuz yaşamın sembolü olarak görülen elmanın -bilme meyvesi- öncelikli olarak kadına sunulmasının ona anneliği ve doğurganlığı bahsettiğinin bir simgesi olduğunu ifade etmiştir. Mitolojik ana kompleksiyle ilişkili olan Havva'nın kelime anlamının yaşam ya da hayat vericilik olduğu düşünüldüğünde bu savı desteklediği düşünülmektedir.

Antik dönemde Lilith'in kötü ya da şeytan olduğuna ilişkin anlatılardaki olumsuz algı Yahudilikle daha da yaygın hâle gelmiştir. Talmud'da Lilith, uzun saçlı, kızıl ve insan yüzlü olarak tasvir edilmekte, gece iblisi ya da erkekleri baştan çıkarmak için geceleri erkeklerin rüyalarına giren iblis olarak anlatılmaktadır. Talmud ve Zohar'da Lilith, lohusa kadınları ve bekâr erkekleri etkisi altına aldığı için dikkat edilmesi gereken bir varlık olarak yer almıştır. Erkekleri rüyalarında rahat bırakmadığı ve onları baştan çıkardığı belirtilmiştir. Bu sebeple Yahudilerde erkeklerin yalnız yatmaması gerekliliği ön görülmüştür (Ünal, 2017, s. 105-108). Bu durum Lilith'e dair toplumsal kolektif bilinçaltına yerleşmiş bir kötülük olarak yorumlanabilir. Metamorfik açıdan 'gece' uğursuzluğu ve tekinsizliği belirtmektedir. Lilith'in gece iblisi olarak tasvir edilmesi kadınlara duyulan güvensizliğin bir yansımasıdır.

Eril anlatılara göre Adem'in soyundan gelen çocukları kıskanan ve kendi cin çocuklarının öldürülmesinin intikâmını almak isteyen Lilith, hamile ve lohusa kadınlara musallat olan bir forma bürünmüştür (Karaca, 2019, s. 120-122). İsmen aynı olmasa da bir metafor olarak mitolojide Lilith'in kadınlara ya da bebeklere musallat olma özelliğiyle ilişkilendirilebilecek birçok figür olduğu görülmüştür. Türk mitolojisinde Alkızı/Alkarası/Albastı (Kılıç ve Eser, 2018, s. 54-56; Gazanfergizi, 2019, s. 131). Mezopotamya'da Tiamat, Akatta Lamuşthu ve Yunanlarda Lamia gibi mitolojik karakterler bebek katili ya da dişi şeytan olarak nitelendirilmişlerdir. Bu kadınlardan korunmak için kullanılan nazar boncuğu, ayna, okunmuş arpa, tılsım yöntemlerin kökeni Lilith'e kadar dayanmaktadır. Bu uygulamalar, Lilith'ten korunmak için uygulanan geleneksel ritüellerle bağdaşmaktadır (Akyıldız E., 2013, s. 95).



## Lilith'in çağdaş sanat ve edebiyattaki görünümü

Farklı bakış açılarıyla yorumlanabilen karmaşık yapıya sahip bir kültür olgusu olan mitin, geçmişten günümüze toplum içinde yerleşmiş olan kolektif bilinçdışı düşünce ve yargıları anlamadaki etkisi önemlidir. Çünkü mitolojik anlatılardaki düşünce ve semboller, gelenek ve göreneklerin biçimlenmesinde oldukça etkilidir. Sanatçılar ve yazarlar, bugünün izlerini anlayabilmek için mitolojik sembollerini dönüp sorgulanması gereken önemli kaynaklar olarak görmektedirler. Ayrıca sanatçılar ve yazarlar mitolojik kaynaklardan yararlanarak geçmiş ile bugün arasında ilişki kurma, gerçekliklerini bulma ve yeni anlamlar üretme yoluna giderler (Chatzoudas M., 2018, s. 1082-1085).

Özellikle kadın olgusu açısından bakıldığında mitoloji, ataerkil düzende toplumsal cinsiyet rollerini oluşturmak ve benimsetmek için kullanılan önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Sanat ve edebiyatın da, 'toplumsal cinsiyet ideolojisine' hizmet ettiğinin örneklerini bazı eserlerin betimlemelerinde gözlemlemek mümkündür. Sanat, edebiyat gibi birçok alanda mitolojik unsurlara yoğun göndermeler, manidar simgeleştirmeler ve metaforlarla karşılaşmaktadır (Özbay, 2013, s. 48-50). Kadınlık olgusunun tarihsel süreçteki izlerini sorgulayan sanatçılar, mitolojik figür ve anlatıları kendilerine yol gösterici olarak seçerler. İlk kadının yaratılışından bu yana kadının özünü ve bedenini konu alan yerici-özümlü niteliklerde sanat eserleriyle karşılaşmak mümkündür.

Kutsal metinlerde ilk günahın işlendiği 'yasak meyve'ye ilişkin anlatılarda, Havva'nın yılan- şeytan-kadın birleşimi olan canlıyla ilişkisi farklı varyasyonlarda anlatılsa da temel olarak kadının özüne ilişkin negatif bir algının yüklendiği görülmektedir. Bu algının oluşmasında eski mitolojik söylenceler ve ataerkil zihniyetin payı büyüktür. Kutsal metinlerde ve mitolojik söylencelerde kadınlarla kötülük arasında kurulan bağ -yılan-şeytan-kadın (Lilith) bileşimi- bazı sanat eserlerindeki figürler ve edebi metinlerdeki ifadelerle belirginleştirilmiştir. Bu konuya ilişkin oluşan toplumsal bilinçaltının izleri eserlerde farklı şekillerde yerini almıştır. Dini mitolojik öğretilerde yılan-kadın ya da yılan-şeytan şeklinde tasvir edilen Lilith ile sanat eserlerindeki betimlemeleri arasındaki benzerlikler dikkat çekmektedir. Michelangelo'nun '*İlk Günah ve Cennetten Kovuluş*' adlı betimlemesinde (Ek, 1), bir incir ağacı görüntüsüyle resmedilen bilgelik ağacı, sahneyi iki eşit parçaya bölmüştür. Ağacın izleyiciye göre sol kısmında ilk günahın işlendiği an betimlenirken; sağında ise cennetten kovulma sahnesi işlenmiştir. Resmin tam ortasında, Lilith'e özdeş 'yılan-kadın' yer almaktadır. Resme bakıldığında, yılan-kadın figürünün yasak meyveyi Havva'ya uzattığı görülmektedir. Ancak Âdem'in de istekli bir şekilde ağaca doğru yöneldiği görülmektedir. Michelangelo'nun burada, bütün suçun kadında (Havva) olmadığını, erkeğin de suçun bilinçli bir parçası olduğunu vurgulamaya çalıştığı düşünülebilir. Ancak söz konusu resimde şuna da dikkat etmek gerekir ki; Havva yaşanan olaylardan bihaber olarak görülse de Lilith her ikisi için de tehlike unsuru olarak tasvir edilmiştir (Özbay, 2013, s. 53; Akdeniz, 2017, s. 705). Lilith kötü kadını; Havva ise iyi kadını çağırıştırır. Hugo van der Goes'in "*Düşüş*" adlı eserinde (Ek, 2) Lilith, kutsal metinlerde yer alan yasak meyveyle kandırma anlatılarındaki baştan çıkarıcı, yıkıcı betimlemelerin aksine; ağaca tutunmuş bir şekilde Havva ve Âdem'i kıskançlık ve keder içinde seyreden, görsel olarak çirkinleştirilmiş bir şekilde işlenmiştir. Tiziano Vecellio'nun, '*Âdem ile Havva*' adlı eseri (Ek 3), Yahudi kutsal metinler ve mitolojik öykülerle inşa edilen baştan çıkarıcı, kötülüğe meyilli, itaatsiz kadın imgesini destekleyici niteliktedir. Eser, ilk günaha dair anlatılara sadık kalarak hem Havva'yı hem de Lilith'i tüm kötülüklerin sorumlusu olarak göstermiştir. Âdem ise, iki kötü kadın arasında kalmış bir kurban olarak tasvir edilmiştir (Akdeniz, 2017, s. 704). Lilith'i feminist bakış açısıyla ele alan Kiki Smith '*Lilith*' adını verdiği heykelde (Ek, 4), kadın imgesini bir kadının gözünden yeniden inşa etmiştir. Eserde Lilith, "duvarda çömelmiş olarak baş aşağı yerleştirilmiş, korkutucu bakışlarını izleyiciye yöneltmiştir" (Chatzoudas M., 2018, s. 1083). Bu

heykelde Lilith, eril ideolojinin kadının varoluşu sebebiyle itaatsiz, saf, zayıf iradeli olduğu düşüncesine boyun eğmeyen güçlü ve özgür bir figür olarak gösterilmiştir. Öte yandan hassas bir kadının varlığı ortaya çıkarılmıştır. Heykelde Lilith istenen ve istenmeyen tüm özellikleriyle bir arada sunulmuştur. Lilith buradadır. Kendini bize gösterir ve cesaretini bize hatırlatır. Kadının güçlü ve bağımsız olma isteğini temsil eden kadın kimlikleri eril ideoloji tarafından dışlanmakta ya da bertaraf edilmektedir. Ancak bu heykel her şeye rağmen kadının özünden ve cesaretinden vazgeçmemesi gerektiğini vurgular niteliktedir.

Edebiyat alanında da Lilith ile ilişkilendirilen birçok karakter yer almaktadır. N. Nazım'ın 'Zehra' romanındaki Zehra karakteri, annesi ölmüş, zengin babasıyla birlikte yaşayan, sonraları ise Suphi adında biriyle evlenen; ihtirash, kıskanç ve intikamcı özellikleriyle çevresine zarar veren kimliğe sahip bir kadındır. Zehra, hayatına girdiği insanlara başta mutluluk verse de hırçın, kindar oluşu onu her türlü kötülüğü yapmayı göze alan femme fatale bir yapıya büründürür ve hayatındaki insanlara zarar verecek davranışlar sergiler. Romanda Zehra, "kendisini aldatıp metresine ev açan kocasından ve metresinden intikam almak için parayla başka bir kadın kiralayıp kocasının başına musallat edecek kadar fettan, kötücül, cesur, ekonomik açıdan da güçlü bir kadın.." (Fedai, 2012, s. 86) olarak tasvir edilmiştir. Zehra'nın bencilliği dâhilinde sergilediği davranışlar hayatındaki insanların ölümüne bile sebebiyet verir. Sevgi açığı, bencilliği ve intikam içeren duygularıyla Zehra tasvir edilen 'Lilith'e benzer şekilde ele alınmıştır. Eşi tarafından aldatılan Zehra'nın intikam ve hırs duygularıyla çevresindekilere zarar vermesi durumu Lilith'in doğurganlık özelliğinin elinden alınması sonrasında, intikam ateşiyle lohusa kadınlara musallat olduğuna ve yeni doğan çocukları öldürdüğüne yönelik anlatılarla metinlerarasılık göstermektedir. Zehra'nın ruh hali kadının özü itibarıyla kötücül yapıda olduğu anlayışını vurgular tarzıdır. A. Çınar (2018), Leyla Erbil'in 'Üç Başlı Ejderha' adlı romanındaki, yılan saçlı Tanrıça betimlemelerinin manidar simgeleştirmeler olduğunu belirtmektedir. Bu betimlemeleri, yılan-Lilith-Havva ve Âdem imgeleriyle ilişkilendirir. Söz konusu romanın; kutsal metinler ve mitolojik söylencelerin, erkeğin üstünlüğünü vurgulayan; kadını ikincilleştiren içeriğine karşıt olarak yoğun göndermeler içerdiğini söylemektedir. Ona göre, metinde yer alan yılan metaforları güç ve egemenliğin simgesidir. Bu simgeyi, geçmişten günümüze süregelen fallik hâkimiyet yani erk söyleminin kaynağı olarak görür. Romanda, varoluşun erk (erk- yılan-fallus) ve dişil olanın birbirini tamamlamasıyla gerçekleştiğini ve ikisi arasındaki diyalektik ilişki birinin üstünlük sağlayacağı biçime -iktidar ilişkisine-dönüşürse, varoluşun bir çatışma içine gireceğinin vurgulandığını ifade etmektedir. G. Dilmen'in 'Bağdat Hatun' oyununun başkişisi Bağdat Hatun kendi gücünü kullanmak istediği için itaatsizliği, hırsları ve arzuları nedeniyle çevresindekileri felakete uğratan demonik bir kadın olarak kurgulanmıştır. Ataerkil ideolojiyi ve ahlaki değerlerini tehdit eden Bağdat Hatun, arzularını dizginleyemediği için kendi sonunu da hazırlamış olur (Vural, A., 2020, s. 1002). Kadının bir otorite olarak erkeğin karşısında olma isteği eril zihniyet için bir isyan göstergesidir. Eril düşünceye göre kadın erkeğin gerisinde olmalı ve onun dedikleriyle hareket etmelidir. Bu anlayışa karşıt tutum ve davranışlara olumsuz anlamlar yüklenerek kadını kötüleme yoluna gidilmektedir. Fuzulî'nin 'Leyla ile Mecnun' adlı eserinde de Lilith figürüne ilişkin gizli çağrışımlar bulunmaktadır. Leylâ'nın güzelliğinin cazibesi kadar Lilith, kandırılan Havvâ kadar tehlikeli oluşunu Mecnûn üzerinde gösteren sahneler yer almaktadır. Örneğin; "Leylâ'nın, Mecnûn'u delirtirerek aklını kaybetmesine sebep olması, onun için kabilelerin savaşmaları, Lilith'in dönüştürülen, karanlık tarafı ile bağıntılı düşünülmelidir" (Yılmaz ve Gezer, 2018, s. 7). O. Pamuk'un 'Kırmızı Saçlı Kadın' adlı romanında yer alan kadın karakter Gülcihan mitolojide kızıl saçlı, özgür, felaket getiren ve şehvetli olarak tasvir edilen Lilith'in bir yansıması olarak yer almıştır. Gülcihan güzelliğinin bir simgesi olan kızıl saçlarıyla erkekleri kendine hayran bırakan bir kadındır. Kızıl saç cinsel arzusunun çekiciliğini yansıtan bir imgedir. Ataerkil ahlak içinde kadının cinselliğine yönelik duygularını dışa yansıtması ve bedenini dikkat çekecek şekilde kullanması hoş karşılanmamaktadır.

Kadına atfedilen roller ağırbaşlı ve erkeğin tahakkümü altından çıkmayacak şekilde tanımlanmaktadır. Özgür ruhuyla Gülcihan tıpkı Lilith gibi eril normlara uymayan bir karakterdir (Karaca, 2019, s. 124-127).

## Sonuç

Mezopotamya mitolojisi başta olmak üzere pek çok kültürde var olan yaratılış anlatıları ve Tanrıça kültürünün etkisiyle gelişen Lilith imgesi, teolojide mit olmaktan sıyrılarak kendisine bir kişilik oluşturmuştur. Bazı anlatılarda yaratılan ilk kadın olma statüsünde yorumlanarak sosyolojik olarak da toplum nezdinde bir köken edinebilmeyi başarmıştır. Tanrıçaların hüküm sürdüğü antik dönemde Ana Tanrıça ile bütünleşen Lilith, kutsallıkla bağdaştırılmış ve önemli bir konum elde etmiştir. Zaman içerisinde Eril Tanrı'nın, Ana Tanrıça karşısında güç kazanmaya başlamasıyla birlikte farklı şekillerde yorumlanmaya başlanmıştır. Bu yorumlar ataerkil zihniyet çerçevesinde oluşturularak Lilith'i isyan, öfke, şehvet ve cinselliğin sembolü hâline getirmiştir. Yahudilikle birlikte, bir şeytan metaforunun zirvesine oturtularak femme fatale konuma gelmiştir. Kötü ve dişi bir şeytan olarak nitelendirilen Lilith'in, Yahudi kutsal metinlerinde sıkça işlenir duruma gelmesi oldukça dikkat çekicidir. Yahudi anlatılarında erkeğin üstün oluşu, evrendeki kutsal ve merkezi rolü vurgulanmaktadır. Lilith imgesi üzerinden ise kadının itaatsiz, suçlu ve cezalı rolü belirginleştirilmektedir. Lilith figürüyle kadının kötülükle eşitlenmesi ve toplumdan soyutlanması eril toplumların çok da şikâyet ettiği bir durum değildir. Kadına yönelik olumsuz algı dini metinlerinde işin içine girmesiyle sorgulanmayan ya da sorgulanmak istenmeyen bir konu hâline gelmiştir. Eril yapıyı içinde barındıran toplumlar, dini bir araç olarak kullanarak kadınlar üzerinde baskı oluşturmaya çalışmışlardır. Günümüzde ise bu negatif algı ve cinsiyetçi yaklaşımlar birçok kadın tarafından kabul görmemekle birlikte ataerkil düzene karşı bir direniş başlatılmıştır. Lilith, feministler tarafından erkek otoritesine başkaldıran, özgürlüğü için savaşan ilk kadın olarak kabul edilmiştir. Lilith onlar için erkek egemen toplum karşısında boyun eğmekten kurtulmaları için bir sembol olmuştur.

Ataerkil ideolojinin var olduğu hemen her toplumda kadınların, erkeklerin bir adım gerisinde yer aldığı aşikârdır. Belirli durumlarda kadınlar pozitif konumlarda yer alsalar da (aile içinde ve annelik rolünde) birçok açıdan negatif algının hâkim olduğu söylenebilir. Kadına yönelik negatif algının kutsal metinler kaynaklı olduğu düşünülse de esasında bu algı daha da eski dönemlere dayanır. Yaratılıştan bu yana çeşitli formlarda varlığını sürdüren bir arketip olan Lilith, toplum düşüncesinin arka planını yansıtır. Kadın bedenini, cinselliğini ve yaşamını kontrol edebilmek amacıyla dini mitolojik anlatıları baskılama aracı olarak kullanan ataerkil ideoloji için Lilith figürü önemli bir konumdadır. Erkeğin kadından üstün olduğu görüşünü besleyen ve ataerkil ideolojinin sürdürülmesine zemin hazırlayan kaynaklardan biridir. Çağlar boyunca Lilith mitini kendi lehine olacak şekilde yöneten eril zihniyet, toplumsal cinsiyet normlarına uygun tutum ve davranışlar sergilemeyen kadınlara yüklenen olumsuz sıfatların taşıyıcısı olmuştur.

Ataerkil ideoloji çerçevesinde oluşan toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki tahakküm ilişkisinin temellerini oluşturmaktadır. Erkeğin kadın üzerinde güç kurma isteğini yansıtan toplumsal cinsiyet rolleri yüzyıllar boyunca çeşitli formlarda sunulmuş ve içselleştirilmiştir. Toplumsal cinsiyete dayalı bir yapı üzerinde kurgulanan düzende kadın, erkeğin aşağısında ve korunmaya muhtaç olarak konumlandırılmıştır. Eril toplum yapısı içinde saf, edilgen, söz dinleyen kadınlar ideal kadın -Havva- olarak görülmektedir. Kadına yüklenen roller çerçevesinde ağırbaşlılık ve boyun eğme gibi özellikler olumlu anlamlar taşıırken kadının cinselliği, hazı kötülükle ya da günahla bağdaştırılmaktadır. Bir kadının erkekle aynı değerde olması, bireyselliği ve aktif olarak haz alma isteği ataerkil düzende kabul

görmemektedir. Lilith, eril gücün kadına yüklediği anlamların ötesinde kendi gücünün ve cinselliğinin farkında olan bir kadın figürüdür. Her şeye rağmen özünden ve bağımsızlığından ödün vermemiştir. İdeal kadın tanımına uymayan Lilith'in kontrol edilemez yapısı eril güç için korku unsuruna dönüşmüştür. Böylesi kadınların kötü olduğu ve toplum tarafından dışlanacağına yönelik kolektif bilinçdışı normlar geliştirilmiştir. Eril olanın kadına ve cinselliğe dair yaşadığı korku kadın üzerinde hâkimiyet kurma çabasının temelinde yer almaktadır. Adem'in Lilith üzerinde kurmaya çalıştığı otorite ataerkil toplum düzeni içinde erkeğin kadın üzerindeki tahakkümünün Tanrısal dünyayla kurulan bağdaki yansımasıdır. Lilith, Eril Tanrı'ya zıt ama onunla eş değerde bir figürdür.

Lilith mitolojiden ilhamını alan, intikamcı ve kötülük getiren kadın anlamına gelen femme fatale özelliklere sahip kadın, erkeğin boyunduruğu altına girmek istemeyip cesur yapısıyla özgürlüğü için savaştan ilk kadın olarak iki zıt kimliğe bürünmüştür. Lilith, ataerkil düzene başkaldıran bir figür olarak düşünülse de varoluşun ve eşitliğin arayışı içindedir. Bir bütünün iki eş parçası olan kadın ve erkeğin yaratılıştan bu yana yaptığı ritüel kavgalar ve otorite savaşları bireyleri insan olmanın bilincinden uzaklaştırmaktadır. Kadının ne Lilith gibi bir kahraman ne de Havva gibi boyun eğen bir yapıya bürünmeden, insan olmanın değeriyle erkeklerle eşit şartlarda ve eşit haklara sahip bir yaşam sürmelidir.

### Kaynakça

- Akdeniz, D. (2017). Eski Ahit'te Yemeğin Resim Sanatına Yansıması. *Social Sciences Studies Journal*, 3 (6), 701-713.
- Akça, T. E. ve Tönel, E. (2011). *Erkek(lik) Çalışmalarına Teorik Bir Çerçeve: Feminist Çalışmalardan Hegemonik Erkekliğe. Medyada Hegemonik Erkek(lik) ve Temsil*, İstanbul: Kalkedon Yayınları, (Editör: İlker ERDOĞAN), 11-39.
- Akmaz, G. (2019). *Mitoloji ve Cinsiyet: Hint ve Yunan Mitolojilerinde Ataerkil Dönüşüm*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Akyıldız E., C. (2013). Mitolojide Çocuk Katili Kadınlar Lilith Lamia Medea. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 5(1), 89-103.
- Ali, Z. (2014). *İslami Femizimler*. (Çev. Öykü Elitez). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Altunay, E. (2014). *Paganizm-I*. İstanbul: Hermes Yayınları.
- Armstrong, K. (2005). *Mitlerin Kısa Tarihi*. (Çev. Dilek Şendil) İstanbul: Merkez Yayıncılık.
- Atay, T. (2004). Erkeklik En Çok Erkeği Ezer!. *Toplum ve Bilim*, 101: 15-46.
- Basmacı, P. (2021). Feminizm Bağlamında Lilith Efsanesi ve '9 Kere Leyla Filmi'. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 965-980. Doi: 10.48146/odusobiad.969266.
- Bayat, F. (2012). *Türk mitolojik sistemi (ontolojik ve epistemolojik bağlamda Türk mitolojisi)*. II. Cilt, 2. Baskı, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Beğenç, C. (1974). *Anadolu Mitolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Berktaş, F. (2000). *Tektanlı Dinler Karşısında Kadın*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Berktaş, F. (2010). *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Eşitsizlikler, Mücadeleler, Kazanımlar, (Kadınlar ve Erkekler: Kimlik ve Temsil)*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Boratav, P., N. (2012). *Türk Mitolojisi*. (Çev. Recep Özbay). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Campbell, J. (1995). *İlkel Mitoloji/Tanrının Maskeleri*. (Çev. K. Emiroğlu) Ankara: İmge Yayıncılık.
- Chatzoudos M., Ç. (2018). Kiki Smith'in Çalışmalarında Mitolojik Unsurlar. *İdil Dergisi*, S.7, C. 49, 1081-1087.
- Çaha, Ö. (2010). *Sivil Kadın: Türkiye'de Kadın ve Sivil Toplum*. Ankara: Savaş Yayınları.

- Çınar, A. (2018). Lilith Yahudi Mitolojisinde Ana Tanrıça'nın Düşüş ve Şeytana Dönüşüm Serüveni. *Bilimname: Düşünce Platformu*, 35 (1), 363-395.
- Çığ, M., İ. (2015). *Gilgamesh 'Tarihte İlk Kral Kahraman'*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Çığ, M., İ. (2005). *Bereket Kültü ve Mabet Fahişeliği*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Donovan, J. (2014). *Feminist Teori* (Çev. A. Bora ve M. Ağduk Gevrek ve F. Sayılan) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Depe, D. (2010). Ayfer Tunç'un Kapak Kızı Romanında Toplumsal Cinsiyet Rollerini. *Presented at the III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi*. 465-475.
- Drury, N. (1989). *Şamanizm 'Şamanlığın Ögeleri'*. (Çev. Erkan Şimşek). İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Eliade, M. (1990). *Dinin Anlamı Ve Sosyal Fonksiyonu*. (Çev. M. Aydın) Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Erhat, A. (2018). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Estin, C. ve Laporte, H. (2002). *Yunan ve Roma Mitolojisi*. (Çev. Musa Eran), Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Fedai, Ö. (2012). Tanzimat Romanında Lilith'in Ruh İkizi Bir Femme Fatale Olarak Zehra. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, (7), 79-93.
- Gazanfergizi, A. (2019). Köpek Kadın'dan Lilit, Alkarısı Ve Isıkl-Lilla'ya Kadar Uzanan Mitolojik Hat. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, c. 2, s. 3, 125-134.
- Gözen, Ö. ve Adigüzel, İ., B. (2017). Toplumsal Cinsiyetin İnşasında Yunan Mitolojisi: Kadın- Erkek Ve Aile Kavramlarına Genel Bir Bakış. *Current Debates in Labour Economics, Demography & Gender Studies: Volume 7*. 181-195. <http://ijopec.co.uk/wp-content/uploads/2018/01/V7.pdf>
- Gilbert, S. ve Gubar, M-S. (2016). *(Madwoman in the Attic) Tavanarasındaki Deli Kadın*. (çev: Nil Sakman). İstanbul: Aylak Adam Yayınları.
- Gezgin, D. (2007). *Bitki Mitosları*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Gültepe, N. (2017). *Türk Kadın Tarihine Giriş*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hooke, S. H. (1993). *Ortadoğu Mitolojisi*. (Çev. Alâeddin Şenel). Ankara: İmge Kitabevi.
- Işık, S. Y. (2018). Yılan, Su, Söz: Kadın Düşmanlığı İle Belirsizlik Korkusu Arasındaki İlişkiye Dair Bir Yorum Denemesi. *Folklor/Edebiyat*, 24(93), 177-196.
- Jung, C. G. (2013). *Dört arketip*. (Çev: Z. A. Yılmaz) 4. Baskı, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Karaca, Ş. (2019). My Red Hair Is My Freedom: Image Of Lilith In Orhan Pamuk's Novel, The Red Haired Woman. *TÜBAR XLV*, 119-134.
- Kef, E. (2018). Cinsiyet Algısının Mitsel Kökeni. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi 'Kaygı'*, 22-41.
- Kılıç, Y. ve Eser, E. (2018). Lohusalık Sendromu (Al Ana/Alkarısı/Albastı)'Nun Eskiçağ Yakınoğru Toplumlarının Kültürlerindeki İzleri: Lilith Gerçeği. *Akademik Tarih Ve Düşünce Dergisi*, 5 (17 Ek), 29-60.
- Kitab-ı Mukaddes, Tekvin (Yaratılış).
- Kocabaş A., D. (2013). Antik Yunan'da Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili. *Yedi: Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi*, s. 10, 15-27.
- Kramer, S., N. (1999). *Sümer Mitolojisi*. (Çev. Hamide Koyukan) İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Kurt, M. (2010). *Tanrıça Kültü Ve Hıristiyanlık'taki Meryem Figürüne Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Dinler Tarihi Bilim Dalı, Rize.
- Nar, M., Ş. (2014). Günümüz Toplumunda Mitler Anadolu Halk Efsaneleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Folklor / Edebiyat Dergisi*, 55-77.

- Oylubaş, D. (2013). Türk Edebiyatında Lilith: 2000 Sonrası Türk Romanında Havva'dan Önceki Kadın. *I. Genç Akademisyenler Sempozyumu, Bildiriler* 6-7 Kasım 2013, Epa-Mat, Ankara, 433-449.
- Özbay, E. (2013). Adem-Havva-Lilith Figürleri İzleğinde Bir Olanaksızlık Miti: Aşk. *İdil Dergisi*, s.10, c.2, 40-58.
- Öztekin, S. (2008). *Dinlerde Hayat Ağacı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2004). Âdem, Cennet ve Düşüş. *Milel ve Nihal*, 1 (2), 151-186.
- Palabıyık, M., H. (2019). Toplumsal Cinsiyet ve İslam Düşüncesinde Kadın. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi-ATAKAD*, 1(2), 81-99.
- Palabıyık, H. (2020). Toplumsal Cinsiyet ve İslam Düşüncesinde Kadın. Erişim Tarihi: 24.12.2021. <https://millivcdan.org/makale-toplumsal-cinsiyet-ve-%C3%84%C2%Boslam-dusuncesinde-kadin--714.html>
- Patai, R. (1964). *Lilith. The Journal of American Folklore*, 77(306), 295. doi:10.2307/537379.
- Ramazanoğlu (1944). *Gılgamış Destanı*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Schimmel, A. (2004). *Tanrının Yeryüzündeki İşaretleri*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Seyidoğlu, B. (2017). *Mitoloji Üzerine Araştırmalar 'Metinler ve Tahliller'*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Sivri, M. ve Akbaba, C. (2018). Dünya Mitlerinde Yılan. *Folklor/Edebiyat*, 24(96), 53-64. Doi: 10.22559
- Stone, M. (2000). *Tanrılar Kadıncı*. (Çev. Nilgün Peyman). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Şahin, K. ve Toprak, S. (2016). Kültürel ve Dinsel Perspektifte Kadın Kimliği. *Turkish Studies*, 11(18), 203-214. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9817>.
- Şahin, E. (2013). *Batı'da ve Türkiye'de Kadın Hareketleri ve Feminizm*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Tokyürek, H. (2016). Eski Uygur Budist Metinlerinde Şeytan, Yılan, Kadın İlişkisi. *Türkiyat Mecmuası*, 26(1), 301-310.
- Tuğrul, S. (2010). *Ebedi Kutsal Ezeli Kurban 'Çok Tanrılıktan Tek Tanrılığa Kutsal ve Kurbalık Mekanizmaları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uraz, M. (1994). *Türk Mitolojisi*. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Ünal, A. (2017). Yahudi Geleneğinde Kadının Yaratılışı ve Lilit Efsanesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 103-115.
- Vural, A., Ebru (2020). Güngör Dilmen'in Bağdat Hatun Oyununda Demonik Kadın Kurgusu. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4 (4), s. 1001-1019. DOI: 10.34083/akaded.807175.
- Yeniçeri, Z. ve Korkmaz, L. ve Kökdemir, D. (2015). An Existential Alliance Of Byronic And 'Lilithian' Heros. Metu Gwc Conferance, 1035-1043.
- Yeniçeri, Z. (2015). İş Yaşamında Cinsiyetçiliğin Kökenleri:Lilith, Lucy ve Ardi. Türk Tabipleri Birliği Mesleki, Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 13-18.
- Yılmaz, K. ve Gezer, H. (2018). Fuzûlî'nin Leylâ ve Mecnûn'unun Kaynakları: Lilith'ten Leylâ'ya. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.43, 1-15.
- Yonar, G. (2019). Toplumsal Değerler Etrafında Kadınlar, Mitler ve Toplumsal Cinsiyet Aranjmanları. Erişim tarihi: 9.12.2021. <https://bilmekvaktidir.com/author/gonul-yonar/>
- Zingsem, V. (2007). *Lilith*. (Çev. D. D. Yüzer). İzmir: İlya Yayınları.
- URL, 1 Adem'in İlk Eşi Olduğuna İnanılan İlk Feminist Lilith Ve İbrani İftiraları. Erişim tarihi: 28.12.2021. [https://kokler-ve-kanatlar.webnode.fr/products/adem%27in-ilk-e%25c5%9fi-oldu%25c4%9funa-inan%25c4%b1lan-ilk-feminist-lilith-efsanesi-ve-ibrani-iftiralar%25c4%b1-/?utm\\_source=copy&utm\\_medium=paste&utm\\_campaign=copypaste&utm\\_content=http%3A%2F%2Fkokler-ve-kanatlar.webnode.fr%2Fproducts%2Fadem%2527in-ilk-e%25c5%259fi-](https://kokler-ve-kanatlar.webnode.fr/products/adem%27in-ilk-e%25c5%9fi-oldu%25c4%9funa-inan%25c4%b1lan-ilk-feminist-lilith-efsanesi-ve-ibrani-iftiralar%25c4%b1-/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=http%3A%2F%2Fkokler-ve-kanatlar.webnode.fr%2Fproducts%2Fadem%2527in-ilk-e%25c5%259fi-)

oldu%25c4%259funa-inan%25c4%25b1lan-ilk-feminist-lilith-efsanesi-ve-ibrani-iftiralar%25c4%25b1-%2F

**EK 1**



Michelangelo'nun 1510 yılında yapmış olduğu 'İlk Günah ve Cennetten Kovuluş' adlı fresk çalışması.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%Bolk\\_G%C3%BCnah\\_ve\\_Cennetten\\_Kovulu%C5%9F#/media/Dosya:Michelangelo,\\_Fall\\_and\\_Expulsion\\_from\\_Garden\\_of\\_Eden\\_00.jpg](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%Bolk_G%C3%BCnah_ve_Cennetten_Kovulu%C5%9F#/media/Dosya:Michelangelo,_Fall_and_Expulsion_from_Garden_of_Eden_00.jpg)

**EK 2**



Hugo van der Goes'in 'Düşüş' resmi.

ve

Tiziano Vecellio, 'Adem ile Havva'

<https://arkeopolis.com/hiristiyani-ikonografyasinda-yaratilis-bastan-cikarilis-ve-cennetten-kovulus-sahnelerinde-gorulen-kozmozjik-anlamlar/>

**EK 4**



Kiki Smith (1994) 'Lilith' adlı heykeli

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/486711>

**EK 3**



**32-Türkan Şoray'ın ikinci dalga kadın hareketi paralelinde değişen kariyeri****Şenay TANRIVERMİŞ<sup>1</sup>**

**APA:** Tanrıvermiş, Ş. (2022). Türkan Şoray'ın ikinci dalga kadın hareketi paralelinde değişen kariyeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 526-542. DOI: 10.29000/rumelide.1075625.

**Öz**

Ülkemizde Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde doğan Birinci Dalga Kadın Hareketinin ardından 1980'lerde doğan İkinci Dalga Kadın Hareketi, yaşamın her alanına yansıdığı gibi sinemaya da yansımıştır. İkinci dalga hareketin sinemadaki yansımalarını, Türkan Şoray'ın 1980'li yıllardan itibaren başrolde olduğu filmlerden izlemek mümkündür. Sanatçının sinemada olduğu kadar özel hayatında da kadını ikincil konumdan kurtaracak kadar güçlü bir karakter olması, Türkiye sinemasındaki ataerkil bakışın değişiminde kendisinin payını kolaylıkla artırmaktadır. Türkan Şoray, Türkiye sinemasının ikonik ve mitik değerlerinin neredeyse tümünü, en eşsiz estetikle bütünleyen Sultanı olarak kabul görmektedir. Yaşadığı döneme göre değişen kanunları ve kurallarıyla sinema gibi patriarkal düzenin en güçlü çalıştığı bir alanda ve zamanda, belki de Türkiye'deki ikinci dalga kadın hareketinin izlerini kendinde taşıyan ve halk tarafından "sultan" kabul edilen tek isimdir. Sultanlık unvanını kaybetmeden, toplumsal değişimin zorlu özgürlük talebinin icracısı ve ricacısı olarak toplumla çelişmemeyi başarması, Türkan Şoray efsanesini bilakis desteklemiştir. Çünkü Şoray, özellikle ikinci dalga feminist harekete paralel bir değişim gösterirken kentli, taşralı, kasabalı, mahalleli olarak kimi ve nereyi temsil etse, izleyiciye kendisiyle özdeşleşen bir portre sunar. Türkiye sineması halka "kendinden olanı" sunmuş ve böylece halk Doğulu ya da taşralı yönünü sinemada yeniden bulmuştur (Büker, 1993). Sultan, kendinden olanı halka sunarken ülkede ve dünyada gelişen kadın hareketine uygun şekilde büyüme, olgunlaşma ve kendini keşfetmeyle değişimin kadın hareketi açısından gerekliliğine de rol model olmuştur. Dolayısıyla ülke tarihine denk düşen kişisel tarihi, pek çok açıdan incelenmeye değerdir. Bu çalışmada Türkan Şoray'ın Türkiye'deki ikinci dalga kadın hareketinden nasıl etkilendiği, filmleri ve feminist teori üzerinden anlatılmaya çalışacaktır.

**Anahtar kelimeler:** İkinci dalga feminizm, Şoray kanunlarının temsil ettiği değerler, ataerkillik

**Türkan Şoray's career that changed parallel to the 2nd wavewave's movement****Abstract**

The Second Wave Women's Movement emerged in the 1980s following the First Wave Women's Movement that rose during the waning years of the Ottoman Empire. The latter movement reflected on every aspect of life including cinema. It is possible to observe the effects of the Second Wave movement in films in which Türkan Şoray has been playing the leading role since the '80s. The fact that the actress has as strong of a personality in real life to liberate women from subordination as she does in her movies increases her contribution to the transformation of Turkish cinema. Türkan Şoray is regarded as the Sultan who integrates all of the iconic and mythical values of Turkish cinema with the most unique aesthetics. Like many star personas, she is the only name that carries the traces of the second wave women's movement in Turkey in a field and time where the patriarchal order works

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), senay.tanrivermis@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1311-9767 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075625]



most strongly, such as cinema, with its laws and laws that change according to the period in which she lived, and is accepted as a 'sultan' by the public. The fact that she managed to not contradict the society as a performer and petitioner of the demanding demand for freedom of social change without losing her title of Sultan as an actor supported the legend of Türkan Şoray on the contrary. Because while Şoray shows a parallel change, especially in the second wave feminist movement, it presents a portrait that identifies with itself to the audience, whoever and wherever it represents as urban, rural, townspeople, and neighborhood residents. Turkish cinema offered the public "what is of its own" and thus the public found its oriental or provincial side in cinema. While presenting how herself is same to the public, the Sultan has also been a role model for the necessity of change in terms of women's movement with a growth, maturation and self-discovery in line with the women's movement developing in the country and the world. Therefore, her personal history, which corresponds to the history of the country, is worth examining from many angles, but this study will be evaluated from a feminist perspective in terms of the women's movement.

**Keywords:** Second wave feminism, Values represented by Şoray laws, Patriarchy

## Giriş

Toplumsal gelişim ve değişime paralel olarak 1980'e kadar Türkiye sinemasında ataerkil perspektif yaygın eğilim olagelmıştır. Patriarkal düzenin baskıları altında kadının bireyselliğini inşa etme ve özgürlük arayışı, ancak 1980 sonrası filmlerde görünmeye ve çoğalmaya başlamıştır. Türk sinemasındaki bu değişim, Türkan Şoray'ın 1980 sonrası filmlerinden net şekilde görülmektedir.

Türkan Şoray'ın sinemaya başlangıcından 1980 sonrası dönemine denk gelen süreç, sinema tarihinin feminist perspektifle okunmasında örnek teşkil etmesi açısından ayrıca değerlidir. Yeşilçam kuşağından gelmesine karşın farklı ve kendine özgü bireysel yolculuğunu kısmen de olsa başaran oyuncu, eril merkezli sistemde dişil bir parantez açmayı başarmış ancak toplum nezdinde marjinal ya da özgürlükçü, aktivist ve/ya feminist gibi değerlendirmelerle de anılmamıştır. Kadının kimlik arayışını, özgürleşme hikâyelerini anlatan filmleri popüler seyircinin beklentilerini karşılamasa da, bu filmlerde özellikle ikinci dalga kadın hareketinin etkisi ve rehberliği nettir.

Bu çalışmanın amacı, özellikle ikinci dalga feminist teori ve kültür söylem teorileri eşliğinde, ataerkil dinamiklerin izdüşümünü, Türkan Şoray'ın sarsılmayan "Sultan" lakabı eşliğinde incelemektir. Bir başka deyişle, değişen ataerkil düzen ile feminizm ilişkisine Türkan Şoray'ın sinema kariyeri üzerinden değinmektir. Sanatçı, hem sinemada hem de özel hayatında kadın cinsinin ikincil konumdan kurtarılması mücadelesi verirken; değişen sinemanın yol haritasında kendine patika çıkışlar bularak dominant patriarkal sistemi çok da sarsmadan, sultanlığına gölge düşürmemiştir.

Şoray'ın 1980 sonrası filmlerinde kadının özgürlüğü teması; kadının toplum içindeki baskılardan kurtulup kendi hayatını kurabilmesi, arzuları ve cinselliği gibi bireysel varoluşa dair konuları içerir.

Türk sinemasında süregelen sert toplumsal cinsiyet kurallarına rağmen kadınların kimlik ve cinsel kimlik arayışının 1980'lerde ön plana çıkışı, o dönemlere tezahür eden ikinci dalga kadın hareketiyle ilintilidir. Bu harekete değinmeden önce, Türk sinemasında kadın temsillerin özgürleşmesinin kilometre taşlarını çok önce döşeyen birinci dalga kadın hareketine, bundan yaklaşık 150 yıl öncesine yol alacağız.

## Türkiye’de birinci dalga kadın hareketi

Türkiye’de kadınlara siyasal ve sosyal haklarının tepeden verildiği kanısı doğru değildir. Geçmiş yaklaşık 150 yıl öncesine dayanan güçlü bir kadın hareketinin varlığı ve kazanımları, bunun kanıtıdır. Seçme ve seçilme hakkı kadınlara sunulmamıştır, mücadele ile alınmıştır (Kendirci, 2020, s. 35).

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde 1870’lerde başlayan birinci dalga kadın hareketinin öncelikli talepleri arasında; söz söyleme hakkı, eğitim hakkı, çalışma hakkı, aile içinde saygın bir yer edinme hakkı (poligaminin ilgası, tek taraflı bir erkek hakkı olan boşanmanın kısıtlanması) bulunmaktadır. O dönemde 3 Kasım 1839’da başlayan Tanzimat Fermanı’nın da etkisiyle, kadınlara özgürleştiren önemli kararlar alınmıştır. 1845-57 yıllarında köle ve cariye satın alınması yasaklanmıştır (Tekeli, 2017). 1869 yılında kadınlara ilkokul (o zamanki adıyla sıbyan okulu) eğitimi zorunlu kılınmış, 1870’de kadınlar için öğretmen okulu açılmış ve ilk kadın okul müdürü atanmıştır. Kadınlar Tanzimat bağlamındaki bu reformları savunsalar da, dönemin reformcu erkeklerinin, kadın hakları konusunda tutuculuğunu çok ciddi olarak eleştirmişlerdir. Gazetelere okur mektupları göndermekle yetinmeyen kadınlar, kendi adlarıyla risale ve romanlar yazmış, dergiler çıkarmış ve dernekler kurmuştur.

Fatma Aliye Hanım’ın kurduğu ilk kadın derneği Cemiyet-i İmdadiye 1908 yılında hayata geçmiştir. 1908-1918 yıllarını kapsayan İkinci Meşrutiyet dönemi, kadının sosyal konumu ve hakları mücadelesinde elde ettiği kazanımları artırmış, kadın teşkilatları ve yayınları bu dönemde büyük bir artış göstermiştir. Kadınlara üniversite kapısı ise 1914 yılında, o dönemde adı Darülfünun-u Şahane olan İstanbul Üniversitesi’yle açılmıştır. Yirminci yüzyıl başlarında birinci dalga kadın hareketi daha da şiddetlenmiş, feminist kadın dernekleri sayıca artıp çeşitlenmiştir. Tekeli, oy hakkını 1919’dan itibaren talep etmeye başlayan Türkiye’deki kadınların, süfraj (oy hakkı) mücadelesinde Batılı kadınlara göre geç kalmadığını vurgular (Tekeli, 2004).

Seçme ve seçilme hakkını önceleyen birinci dalga kadın hareketi, Cumhuriyet döneminde artarak devam etmiştir. 15 Haziran 1923 tarihinde kadınlar, genç Türkiye’nin ilk siyasal partisi olan Kadınlar Halk Fırkası’nı kurma girişiminde bulunmuştur. Nezihe Muhiddin ve arkadaşlarının bu girişimi, kadınlara yurttaşlık hakkı tanınmış olmadığı için kabul edilmemiştir. Hemen ardından aynı ekibin 7 Şubat 1924 tarihinde kurduğu Türk Kadınlar Birliği’nin kuruluş amacı, kadının siyasal haklarını elde etmesi ve sosyal yaşama eşit olarak katılımının sağlanmasıdır. Türk Kadınlar Birliği’nin İlk Genel Başkanı Nezihe Muhiddin, halen faaliyette olan derneğin internet sitesinde bu amacı şöyle özetlemektedir:

*“Biz Türk Kadınları toplumsal ve siyasal yaşamda hak ettiğimiz yeri almıyoruz. Önce Türk Kadınlarını bilinçlendirmeli ve eğitmeliyiz. Onlara daha fazla şey istemelerini ve bunlara nasıl ulaşacaklarını anlatmalıyız. Amacımız Türkiye’de kadın ve erkeğin toplumsal, ekonomik ve siyasal eşitliğidir” (www.turkkadınlarbirliği.org/tr/).*

Türk Kadınlar Birliği’nin kuruluş amacında açık olarak belirtildiği gibi, siyasal eşitliğin yanı sıra toplumsal ve ekonomik eşitlik de hedeflenmektedir. Sayıları az da olsa bu hedefleri destekleyen mebuslar, çok sert biçimde eleştirilecek ve sözü kesilecektir.

TBMM’de kadına seçme hakkı verilmesi konusu, ilk kez 15 Kasım 1921’de Köy ve Bucak Yönetimi Kanun tasarısı görüşmelerinde gündeme gelse de konuyu irdeleyen asıl konuşma, 3 Nisan 1923 tarihli Meclis’in birinci toplantısında yaşanmıştır. Erzurum Mebusu Hüseyin Avni Bey’in açtığı, kadınların seçme ve seçilme hakkını destekleyen görüşüyle başlayan tartışma, Bolu mebusu Tunalı Hilmi Bey’in sözleriyle alevlenmiştir. Tunalı Hilmi’nin, kadınlara seçme ve seçime hakkı verilmesini istediği konuşması, bazı mebuslar tarafından, kadınların rüşünü ispat etmediği iddiasıyla sıra kapaklarına vurularak, “Milletin

hissiyatıyla oynama, milletin hissiyatıyla oynama” sözleri eşliğinde protesto edilmiştir. Tunalı Hilmi Bey'in konuşmasının engellenmesi, 1923 yılında TBMM'de kadın ve siyaset meselesinin tartışılmasına bile henüz tahammül olmadığını göstermiştir. (Yılmaz, 2016) Böylece, hazırlık aşamasında öngörülmesine rağmen 1924 Anayasası'nda kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmemiştir. Ne var ki Türk Kadınlar Birliği önderliğinde toplanan kadın hareketinin gayretleri, Atatürk'ün de talepleri benimsemesiyle olumlu sonuç vermeye başlamıştır.

1926 yılında kabul edilen Medeni Yasa ile kadınlar önce toplum içinde kimliğini elde etmiştir. Ardından kadınlar 1930 yılında belediye seçimlerinde seçme ve seçilme hakkına, 1933 yılında köy ihtiyar heyetlerinde seçme ve seçilme hakkına sahip olmuştur. 5 Aralık 1934 tarihinde de nihayet, Anayasada yapılan bir değişiklikle seçme ve seçilme hakkı, kadın, erkek tüm Türk yurttaşlara tanınmış; kadınlar 22 yaşında seçme, 30 yaşında seçilme hakkına sahip olmuştur. Takip eden yıl, 1935 yılı 5. Dönem milletvekili seçimlerinde 18 kadının TBMM'ye girmesiyle kadınların mecliste temsil oranı yüzde 4,5 olarak gerçekleşmiştir. Diğer yandan dünyadaki kadınlar seçme ve seçilme hakkına Fransa'da 1944, Japonya'da 1945, Çin'de 1949, Mısır'da 1956, İsviçre'de 1971, Kuveyt'te 2005 yılında sahip olmuştur. Böylelikle Atatürk, kadın hareketinin de etkisiyle çok sayıda ülkeden daha önce kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesini sağlamıştır.

Türkiye'deki kadınların seçme ve seçilme hakkını kazanmasının dünyaya duyurulmasında Türk Kadınlar Birliği aracı olmuştur. Bu amaçla 1935 yılında Dünya Kadınlar Birliği Türkiye'de toplanmıştır. Atatürk'ün himayesinde gerçekleştirilen, Türk Kadınlar Birliği'nin ev sahipliğini yaptığı toplantıya 38 ülke katılmış, 500'e yakın kadın delege gelmiştir.

Türk Kadınlar Birliği, 1935 yılında Meclis'e 18 kadın milletvekilinin girmesiyle amaçlarını gerçekleştirdikleri düşüncesiyle, Derneği feshetme kararı almıştır. Şirin Tekeli ise Türk Kadınlar Birliği'nin oy hakkının kazanılması ve kadınların Meclise girmelerinin ardından kendi kendini feshetmek zorunda bırakıldığını ileri sürerken Türkiye'de 1935-1975 arasında artık bir kadın hareketinden söz etmenin mümkün olmadığını altını çizerek ve 1980'lere kadar olan dönemi, Türkiye feminizminin “çorak yılları” olarak nitelendirir (Tekeli, 2004 ve Tekeli, 1998).

### **Türkiye'de ikinci dalga kadın hareketi**

Kadın hareketi Türkiye'de 40 yılı aşan durgunluktan sonra tekrar ayağa kalkarak 1980'lerin başında İkinci Dalga Kadın Hareketi ve/veya İkinci Dalga Feminizmi başlatmıştır. İkinci dalga kadın hareketi, Türkiye'de Batılı ülkelere göre 10 yıllık bir gecikmeyle ortaya çıksa da aslında 1970'lerde güç biriktirmeye başlamıştır. 1978 yılında Nermin Abadan Unat'ın İstanbul'da düzenlediği “Türk Toplumunda Kadın” başlıklı uluslararası konferansta, kadınların toplumdaki mevcut durumunun sanıldığı kadar pozitif olmadığı açığa çıkmıştır. Nermin Abadan Unat, ardından 1979 yılında Türkiye'de kadınların durumunu çeşitli boyutlarıyla ele alan önemli, öncü bir akademik çalışmayla Türk Toplumunda Kadın isimli kitabı derlemiştir. Kitap Türkiye Sosyal Bilimler Derneği tarafından yayımlanmıştır (Makal ve Toksöz, 2012, s. 8).

1978 yılı, dünyadaki önemli feminist yayınların kazandırıldığı yıl olmuştur. Kate Millett, Shulamith Firestone, Simone de Beauvoir'ın kitapları Türkçeye çevrilmiştir. Aynı yıl Türkiye feminizminin önemli isimlerinden Duygu Asena yönetiminde, kadın sorunlarına odaklanan Kadınca dergisi de yayın hayatına başlamıştır. Asena'nın 1987 yılında yayımlanan Kadının Adı Yok kitabının

50'den fazla baskı yapması, 1980'lerin sonunda ve 1990'larda feminizmin tabanının genişlemesine katkı sağlamıştır.

Bunlardan önce, 1975 yılında İlerici Kadınlar Derneği'nin, ardından Demokratik Kadınlar Birliği, Emekçi Kadınlar Birliği, Devrimci Kadınlar derneklerinin kurulması, ikinci dalganın birikim sağlamasında etkili olmuştur. Ayşegül Devocioğlu'nun da vurguladığı gibi kadın hareketi, 1990'ların kitlesel feminizm dalgasına doğru giderken, 1980 öncesinde sosyalist –sol örgütlerde yer alan kadınların katılımıyla güç ve etkinlik kazanmıştır (Devocioğlu, 2010). Bu kadınların, 12 Eylül darbesiyle gelen depolitize ortamda mücadele alanını kadın hareketine kaydırması, ikinci dalganın güçlenip yayılmasını sağlamıştır. Nitekim 12 Eylül askeri darbesinden sonra sokağa çıkıp ilk eylem yapan kadınlar olmuştur. 17 Mayıs 1987 tarihinde İstanbul'da yapılan kadınlara yönelik aile içi şiddeti protesto yürüyüşü, 12 Eylül sonrasında yasal olarak düzenlenen ilk gösteridir.

İkinci dalga kadın hareketini 1980'lerde başlatan olaylara göz attığımızda ise 1981 yılında İstanbul'da feminist bilinç yükseltme toplantılarını görsek de, 1982 yılında Türkiye'nin öncü feministlerinin bir araya gelerek Juliet Mitchell'in Kadınlık Durumu: En Uzun Devrim isimli çalışmasını Türkçeye çevirmesi başlangıç olarak gösterilir. Şirin Tekeli, Gülnur Savran, Günseli İnal, Feraye Tınç, Şule Torun ve Yaprak Zihnioğlu'ndan oluşan kadın aydınların, askeri darbenin Türkiye sosyopolitik iklimini şiddetli biçimde etkileyerek tüm siyasi ve sosyal hareketleri ağır baskı altına aldığı koşullara rağmen bir araya gelişi, feminist hareketin güç birikimine oldukça katkıda bulunmuştur. Ayten Davutoğlu'nun vurguladığı gibi, "Türkiye'de ikinci dalga feminizmin öncüsü kabul edilen kitabın başlığının Kadınlık Durumu olması, kadınlık durumu meselesinin Türkiye'de 1980'li yılların feminist ideolojinin merkezi gündemini oluşturduğunu göstermesi bakımından çok dikkate değerdir" (Davutoğlu, 2017).

Kadınlık Durumu kitabını hazırlayan feminist kadın grubu büyümeye başlamış ve Kadın Sorunları Sempozyumu düzenlemiştir. 20–23 Nisan 1982 tarihlerinde Gazeteciler Cemiyeti'nde düzenlenen Kadın Sorunları Sempozyumu'na, Tunus kökenli Fransız feminist Gisele Halimi davet edilir. Halimi, konuşmasında, o dönem Türkiye feministlerinin kamuoyu önünde kullanmaktan çekindiği "feminizm" sözcüğünü kullanır. Böylece feminizm sözcüğü, Halimi aracılığıyla, kamuoyu önünde yeniden telaffuz edilmiş olur.

1982 yılının Türkiye feminizm tarihi bakımından bir başka önemi, Şirin Tekeli'nin Kadınlar ve Siyasal Toplumsal Hayat kitabının basılmasıdır. 1983 yılında aralarında Tekeli'nin de olduğu bir grup feminist kadının öncülüğünde, Kadın Çevresi oluşumu şirkete dönüşerek kitap yayımlayacak, konferans ve seminerler düzenleyecektir.

Türkiyeli feministlerin kamusal alana ilk çıkışı ise, YAZKO'nun yayınladığı Somut Edebiyat dergisinin dördüncü sayfasının feministlere ayrılmasıyla olmuştur. Bu sayfa ile feministler, açıkça feminizmin savunuculuğunu yapmaya başlamıştır. Dergide, kadın erkek rollerinin eleştirel değerlendirmesini yapan, kadınların ortak ezilmişliğine ve buna karşı ortak mücadelenin önemine değinen, feminizmin erkek düşmanlığı değil kadınların eşitliğini ve özgürlüğünü hedefleyen bir ideoloji olduğunu anlatan; edebiyat, sinema başta olmak üzere hayatın her alanında feminist eleştiriye yerleştirmeye çalışan yazılar görülmektedir. Feryal Saygılıgil, dergide eleştirel yazılar bulunduğunu da aktarır:

*"Buna karşım feminizmin bu ülkedeki kadınların sorunlarını görmeyen Batı merkezli bir düşünce olduğunu ve insan hakları yerine kadın haklarını savunduğu için kadınların kurtuluşunu sağlamayacağını, kadınların kurtuluşunun kadın ve erkeğin ortak mücadelesi ile kapitalizm yıkıldıktan sonra mümkün olacağını savunan çok sayıda eleştiri yazısı geldiğini de görüyoruz"* (Saygılıgil, 2010, s. 291)

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ardından 1987'de Feminist dergisi, bir yıl sonra da sosyalist-feminist Kaktüs dergisi yayımlanır. 1988'de önce Şubat ayında Ankara'daki feminist manifestoyu, Mayıs'ta İstanbul'daki 1. Kadın Kurultayı takip eder. 1989'da İstanbul'da Kadın Kültürevi, Geceleri İstiyoruz diyerek cinsel tacize karşı Mor İğne kampanyası ve 438. maddeye karşı kampanya başlatır. Ceza Kanununun 438. maddesi, tecavüz edilen kadın fahişe ise cezasından 2/3 oranında indirim yapılmasını öngörmektedir.

"Kadın kimliğini" ve "bedenini" önceleyen ikinci dalga kadın hareketinin düzenlediği tüm bu toplantılar, yayınlar, eylemler, yasal düzlemde somut meyvelerini vermeye başlayacaktır. Önce 1989 yılında 438. madde TBMM tarafından iptal edilir. Evli kadının ev dışında çalışabilmek için kocasından izin almasını gerektiren Medeni Kanunun 159. maddesi de Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilir, gerekçesi Resmî Gazete'de 1992'de yayımlanır. Yeni Medeni Kanun ise 2001 yılında kabul edilecek ve 2002'den itibaren yürürlüğe girecektir.

Daha öncesinde, 1986 yılında Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin (CEDAW) Türkiye Cumhuriyeti tarafından onaylanması da ikinci dalganın elde ettiği önemli sonuçlardandır.

1990'lara gelindiğinde ülkemizde üniversitelerde, STK'larda ve pek çok alanda kurumsallaşmaya başlayan kadın hareketi, sinemada da varlığını gösterecek ve bu gelişme 2000'li yıllarda hızlanarak devam edecektir.

Kadın bedeninin şiddete maruz bırakılması, aile içi şiddet, tecavüz, cinsel taciz, namus cinayetleri, bekâret kontrolü, kadının ev, iş ve/veya sosyal hayatında uğradığı ayrımcılık gibi çok sayıda kadın sorunu, Türk sinemasında işlenmeye başlanmıştır. Türk sinemasının en sevilen kadın starlarından Türkan Şoray'ın 1980'lerde çevirdiği filmlerde bu konuları görmekteyiz. Bu filmlerden bazılarını aktarmadan önce, Türkan Şoray'ın "Sultan" unvanını kazanmasına ve toplumsal cinsiyet kurallarına uymayan filmlerine rağmen bu unvanı korumasına odaklanacağız.

### **Türkan Şoray'ın ataerkil sistemde "Sultan" unvanını kazanması**

Toplumun ahlaki değerler olarak adlandırdığı ve kadına uyguladığı haksız yaptırımlar, uzunca yıllar "Türkan Şoray Kanunları" şeklinde ifade edilmiştir. 20 Mayıs 1967 tarihli Pazar dergisinde yayımlanan, Türkan Şoray'ın Yeşilçam tarihine geçen Türkan Şoray Kanunlarını, Milliyet Gazetesi şöyle özetler:

Türkan Şoray film anlaşmalarına şart olarak meşhur kurallarını, imzalı ve mühürlü bir şekilde yapımcılara sunuyordu. Yapımcılar bu şartları kabul edip metni imzaladıktan sonra film çekimi başlıyordu. 18 maddelik şartlardan bazıları şöyleydi:

- Filmde öpüşme ve açık sahne olmayacaktır.
- Filmlerdeki tarihsel giysiler şirkete, modern giysiler ise Türkan Şoray'a aittir.
- Çekilecek filmin yönetmeni ve başrol erkek oyuncusu için Türkan Şoray'ın onayı şarttır.
- Film çekimi yalnızca İstanbul'da olur, Şoray İstanbul dışına çıkamaz.
- Çalışma saatleri sabah 08.00 ile akşam 19.00 arasındadır.

- Türkan Şoray, pazar günleri çalışmaz.

Bu şartlar, filmin omurgasını oluşturan yapıma ve içeriğe dair pek çok detaya doğrudan müdahaledir. Öte yandan maddelerin her birinin toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle kadının kamusal alanda varoluş endişesine göre belirlenen kurallar olması saygı uyandırır. Türkan Şoray; sinema oyuncusu ancak öpüşmüyor, müstehcen sahnelerde oynamayarak muhafazakar değerlere sahip çıkıyor, filmin yönetmen ve erkek oyuncusunu seçerek kendi yaptırımlarını hoş görecektir insanlarla çalışıyor, İstanbul dışında çekim kabul etmeyerek evinin kadını profiline uymaya çalışıyor, mesai saatlerini gün içinde tutarak gece vakti sokaklarda değil evinde olmak isteyen kadın imgesini destekliyor ve pazar günleri ise ailesini önceleyerek farklı bir star tutumu sergiliyor olmasıyla; toplumsal cinsiyet eşitsizliğini star olarak adeta yaptırım haline getirmiş ve bizzat kendisine uygulamıştır. Bu kuralların arkasında beraber olduğu erkeğin dahil olduğunun bilinmesi, kanıksanan toplumsal cinsiyet rolleriyle çalışmadığından toplum nezdinde daha fazla özdeşleşme hissedilmesini sağlamıştır. Oysaki Türkan Şoray, Rüçhan Adlıyla ilişkisi başlamadan önce birkaç filmde öpüşmüştür. İlk kez 1960 yılında, 15 yaşındayken Köyde Bir Kız Sevdim filminde rol alan Türkan Şoray'ın iki yıl sonra başrolünü Ayhan Işık'la paylaştığı 1692 yapımı Zorlu Damat filmindeki öpüşme sahnesi, rol icabı bile olsa ilk öpüşmesi olacaktır (Uçar, 2020). Şoray'ın Adlı ile beraberliğiyle bu sahneler son bulacaktır.

Şoray'a empoze edilen ve Şoray Kanunları diye tanımlanan yasaklar sektöre yansımış, adeta manifestoya dönüşmüştür. Aslında bu kanunlar Şoray'ın ihtiyaçlarından ve tercihlerinden kaynaklanmaz. Erkek egemen toplumun eşitlik dışı cinsiyet rol dağılımıyla beslenen popüler bir ilişkinin kadına yaptırımını, kadının kabullenmesini ve kendi söylemi haline getirmesini örneklendirir. Örneğin Adlı, hayranı olduğu Şoray'a bir davet için gönderdiği notta şöyle yazar: "Gecelik ve baby-dollar'a bir son vermek zamanı gelmedi mi? Ne dersin hanım Sultan?" (Yüksel, 2010, s. 88). Sabah Yüksel, erkeklerin popüler sinemada karar veren ve olayların gidişatına yön veren, buna karşın kadınların tabi olan ve yönlendirilen kişiler şeklinde temsil edildiğini dile getirmiştir. Şoray, bundan sonraki süreçten Mine filmine kadar Şoray kanunlarının uygulayıcısı olagelmiş; halk nezdinde geleneksel yaşam biçimini en estetik ve zarif şekilde doğrulayan bir star olarak Sultanlık unvanını kazanmış ve yerleştirmiştir.

*Ataerkil düzen, kadınların bir tür dayanışma biçimi olan kız kardeşlik kavramına zarar vermek amacıyla bir kadını diğer kadının karşısına koymaktadır. Geçmişte bunu namuslu kadınlar ile namussuz kadınlar üzerinden yaparken artık çalışan kadınlar ile ev kadınlarını karşılaştırarak yapmaktadırlar. Böylece erkekler kadınları erdemleri, yaşları ve güzellikleri ile kıyaslayıp birbirlerine rakip hale getirerek onları etkisizleştirmektedirler. (Millett, 2011, s. 68-69)*

Kate Millett'in yukarıdaki ifadeleri içeren *Cinsel Politika* kitabından hareketle, Şoray'ı sinemadaki rakiplerinden ayıran ve sultan unvanını kabul ettiren normların, ataerkil düzeni doğrulayan Şoray kanunları olduğu söylenebilir. Yeşilçam sinemasında kadın imgesinde iyi kadın - "femme fatale" ayrımında keskinleşme neredeyse 1980'lere kadar artarak devam etmiştir. "Geleneksel ayırım namuslu, iyi, fedakâr kadın - meşum kadındır" (Büker, 2016, s. 199). Bu tanımda olduğu üzere Şoray namuslu, iyi, fedakâr kadın söylemini, sadece film içeriklerinde değil yaşamında da uyguladığı için; Şoray kanunları yapımcılar için problem yaratsa da kabul görmüş, hatta ete kemiğe bürünerek beğeni kazanmıştır.

Mulvey, ataerkil kültürde kadının hâlâ anlam yapıcı değil, anlam taşıyıcı konumuna bağımlı olan sessiz imgesi karşısında erkeğin; dilsel komuta aracılığıyla zorla yüklediği fantezi ve takıntıları sonuna kadar yaşayabileceği bir düzenle kuşatılmış olarak öteki için bir gösteren yerine geçtiğini belirtir. (Mulvey, 2008, s. 236-237). Şoray kanunları kendi ismiyle anılsa da aslında erkeğin karşısında "öteki" konumundaki kadının görünür olması için, erkek egemen toplumdan rıza isteme ve sempatik görünme çabasıdır. Sanatçı sinemaya başladığı ilk 10 yılda erkek egemen baskıya rıza gösterir, onu öylesine

içselleştirir ki şiddetli bir savunucusu haline gelir. İlk ilişkisi süresince kadını sabit kılan stereotiplerle star personasını inşa eder; anatomik bir beden üzerinden kadına atfedilen ahlaki değer ve baskıları Şoray kanunları olarak kendisine uygular.

Oyuncu, sinemadaki ilk yıllarında mahallenin cici kızı, ahlaklı aile kadını, özverili anne vb. rollerle kocasına, babasına, sevgilisine itaat eden “namuslu” kadın stereotipinin olağanüstü imgesi olmuştur. Sözüyle değil göz süzüşü, salınması ve endamıyla sessiz ve egemen, gözü irkiltmeyen, edilgen kadın imgesidir. Abisel’e göre “Erkeklerin denetlediği bir sektörün ürünleri olarak popüler filmler, kadın-erkek ilişkilerindeki gerginlikleri giderme konusunda, hem ataerkil kuralların geçerli olduğu dünyanın olağanlığını ve doğallığını kanıtlamaya çalışarak, hem de cinsiyetçi yaşam tarzının sivriliklerini törpüleyerek önemli bir işlev görür” (Abisel, 2005, s. 126). Türkan Şoray kariyerinin ilk yıllarında çoğunlukla komedi filmlerinde saflığı ve seksiliğiyle güldüren değil kendini gülünç düşürerek kadının yetersizliğini ifşa eden ve ataerkil düzenin kurallarının doğallığını taşıyan rollerdedir. Gözü ailesinden başkasını görmeyen, sevdiğine sadece gülümseyen ama asla öpüşmeyen ve zaten sevişmeyi aklından dahi geçirmeyen rollerle sadakati, itaati ve bekâreti temsil eder. İnandırıcılığı sorgulanmaz çünkü özel hayatında da benzeri bir tavırla uzunca yıllar kendisine karşı durmuş, kendi gardıyanlığını yapmıştır. Şoray kanunlarına göre giyinir, konuşur, âşık olur, filmlerde oynar, yaşar yani istediği gibi giyinemez, konuşamaz, âşık olamaz, yaşayamaz ve oynayamaz. Çünkü senaryoya göre değil, toplumsal cinsiyetin kadına yazdığı kadere göre hareket eder. Bu minvalde acı çekmeyi, erkek arzusunun nesnesi dişliliği, güzel ama kafası çok çalışmayan hülyalı kadın olmayı yani varolmamayı, acımasızca kendinin önüne dikilerek uygular. Ancak nihayetinde 1982 yapımı Mine filmiyle Cihan Ünal ile senaryo gereği başlayan ilişki, gerçek hayatta aşka dönüşür ve Şoray kanunları sarsılmaya başlar. Mine filmindeki hikâyeye paralel şekilde toplum aile, mahalle, kasaba gibi herhangi bir grubuna ait olmak yerine, özne olarak varoluş arayışıyla sorgulama dönemi başlar.

1970'ler sinemasının topluluğa, topluluk yaşantısına, topluluk içi dayanışmaya yaptığı vurgunun karşısında, 1980'ler sinemasında bireylerin büyük kentte tek başına verdiği yaşam mücadelesi öne çıkmaktadır (Suner, 2005, s. 221). Suner'in söylemine benzer şekilde, 1980'lerde başlayan ikinci dalga feminist rüzgârların gücüyle Şoray da özel yaşamında ve sinemada bireysel seçimlerini önceleyen bir döneme geçer. Nitekim Ayşe Düzkan'ın yazdığı gibi, “Türkiye’de 1980’lerin başında ikinci dalganın tartışmaya açtığı en önemli alanlardan biri kadın cinselliğinin, kadınlar tarafından açık biçimde konuşulması olmuştur. Bu, erkeklerin hazzına dayanan heteroseksüel cinselliğin sorgulanmasını sağlamıştır” (Düzkan, 2011).

Kadın hareketi perspektifiyle bakıldığında, “aşk” olarak kutsallaştırılan duygu ve düşünce bütünü, feminizmde “cinsel devrim” olarak adlandırılır. Millett'in “cinsel devrim” olarak nitelendirdiği, kadınların biyolojik cinsiyetlerinden kaynaklanan eşitsizliklere kafa tutarak ataerkiye başkaldırdıkları ikinci dalga, kadınların ezilmesinin ana sebebinin erkek ve kadın arasındaki kutuplaşmalardan çok, sosyal öğrenmelerden; yani aiterkinin tarihsel bir sonucu olan kadın ezilmişliğinden kaynaklı olabileceğine işaret etmektedir (Millett, 2000). Birinci dalga feminizmde temel amaç kadınların erkekler kadar hukukta, siyasette, eğitimde ve sosyal hayatta belli vatandaşlık haklarına sahip olmalarıdır ve bu evre Şoray'ın sinemaya girişi ve ilk birlikteliği süresince geçirdiği döneme paraleldir. İkinci ilişkisi hemen evlilikle sonuçlanır ve sinema aracılığıyla hayatında da ikinci feminist dalganın izleri görülür. Her ne kadar kurum olarak evlilik, cinsiyet rolleri açısından kadını özel alana hapseden örtük yapısıyla eleştirilse de 1980'ler sonrasında, Duygu Asena eksenli kadın söyleminde büyük değişimler gözlemlenir. Ülkenin genel ruhunu, Anadolu taşrasının mitik değerlerini, sinemadaki star personasını ve de kadın devriminin heyecan ve inanç dolu yüreklerini temsilen Şoray; kendisini

hapseden kanunların ve yasakların bizzat başkaldırıcı olarak aşkı tercih eder. Varoluşunu bir aşkla tanımlayarak ve evlenerek toplumsal onayı kazanması, feminist söylemle çelişki yaratsa da sonrasında filmlerinde daha özgür ve başkaldırıcı rollerle seyirci karşısına çıkacak; kendi hayatını çevreleyen patriarkal düzeni yıkmasa da sarsacaktır.

### **İkinci dalga feminizmle değişen ve büyüyen “Sultan” imgesi**

Liberal feministler siyasal hayatta ve eğitimde eşit hak talep ederken, radikal feministler kadının ezilmişliği olarak aileyi görmektedir. Marksist feministler aile içinde sömürülen kadının emeğinin kapitalist biçimde sömürüldüğünü vurgularken, sosyalist feministler “ikili sistemler teorisi” olarak adlandırılan kadının hem kamusal alanda hem de ev içinde “çifte ezilmişlik”ten (double burden) bahsetmektedir (Bozok, 2018, s. 106). Burada bahsi geçen feminist görüşlerin hiçbirini tam olarak Şoray'ın yaşamında pratik etmek mümkün değildir çünkü bir ilişkiden çıkıp diğer evlilikle kısmen de olsa özgürleşme, bu teorilerin hepsine aykırıdır. Ancak bir önceki ilişkisinde tercih edilen ve edilgen konumundayken evliliğinde tercih eden ve “etken” pozisyonuna geçmek, şüphesiz ülke gerçekleriyle bağlantılıdır. Sevdiğini seçmeye, âşık olma hakkına ve bir başkasına gitme özgürlüğüne yine patriarkal söylemi doğrulayan bir kurum olan “aile” üzerinden geçmek, Şoray'ı sultanlaştıran eylemlerden bir diğeri sayılabilir. Normları kırarken en kutsal sayılan “aile” kurumuna sığınmak, toplum nezdinde saygıdeğerliğini korumuştur. Dolayısıyla âşık olma hakkı patriarkal söylemi sarısa dahi yasal, legal ve en saygın kurum olan evlilik kurumu, “sultanlığını” adeta korumaya alır ve aile kalkanyla Türkan Şoray kanunlarında reformlar başlar.

Aile; onu meydana getiren üyelerin, etkileşimde kullandıkları sembolleri yorumladıkları ve yeniden ürettikleri dinamik bir yapı mıdır? Toplum düzeni için kendine biçilen rolleri yerine getirerek, düzenin ahengi ve devamı için yükümlülük üstlenen ve kesin sınırları olan bir sistem elemanı mıdır? Yoksa çatışma temelli ve güç odaklı bir ilişkinin enerjisini kendi içinde tüketerek, toplumsal uzlaşımın koşullarını yaratan yabancılaşmış bir birim midir? (Kasapoğlu, 2011, s. 5-16). Şoray mesleğe adım attığı ilk yıllarda birinci dalga feminizmin getirilerinden kadına “çalışma” özgürlüğünü kullanırken, evliliği ile ikinci dalga feminizmin rüzgârında etken bir rol model olamasa da özgürlüğüne dair değerli gelişmeler gösterir. Kendi sultanlığının baskısında kölesi olduğu cinsiyet rolleri; ilk yıllarda tutuk, tedirgin ve hüznü bir karakter geliştirmesine neden olmuştur. Aile, Şoray'ı meydana getiren tüm özelliklerini kendi güç merkezinde görünür kılmıştır. Tamamen değişimi söz konusu olmasa da küçük adımlar dahi hem yaptığı filmlerde hem de özel hayatında büyük gelişmeler yaratır. Eril özne tarafından yönlendirilen anlam taşıyıcılığından anlam oluşturan, kısmen daha bağımsız ve anlatının merkezinde iyi kötü zıtlığına sıkışmayan roller canlandırırken yaşamı da ülkenin ve sinemanın değişimine ve gelişimine benzerdir. Sanatçının geçirdiği değişim, Mine filminden sonra Seni Kalbime Gömdüm, Metres, Seni Seviyorum, Bir Sevgi İstiyorum, Körebe, Bir Kadın Bir Hayat, Hayallerim, Aşkım ve Sen, Gramofon Avrat, Ada, Rumuz Goncagül, Ölü Bir Deniz ve On Kadın gibi 1980-1990 arasındaki filmlerin isimlerinden bile fark edilebilir. Bu filmlerin genelinde kadının ev içi rollere hapsedilmeye karşı isyanı, özne olarak değer görme talepleri ve aile kurumunun kadına dayattığı eşitsizlikler işlenir.

Carol Hanish'in “Kişisel olan politiktir” sözü, ikinci dalga feminist hareketin en önemli sloganlarından biridir. Kadınların erkeklere tabi olduğu ve ikincilleştirildiği ev içi alan ve aile kurumunun da ataerkil cinsiyetçi sömürüyü üreten alanlar olduğu dile getirilir (Donovan, 2005, s. 273). Türkan Şoray, kişisel olanın politik olduğunu doğrudan hem filmlerinde hem hayatında tecrübe etse de seyircisini asla incitmek için yaşamından fedakârlıklar yapmaktan vazgeç/e/memiştir. 2020 yılında Cumhuriyet gazetesi için verdiği bir röportajda, seyirciyi hayal kırıklığına uğratma endişesini şöyle dile getirir:



“Onları hayal kırıklığına uğratmamak, onların değer yargılarına önem vermek ve bu minvalde yaşamak, benim hayat tarzım oldu. Tüm bu yaşantım boyunca seyircimi hayal kırıklığına uğratmamaya çalıştım” (Çolak, 2020).

Şoray içselleştirdiği toplumsal cinsiyet dilini değiştirmeye çalışırken kimseleri üzme, kırmaya ve ezmeyle kıyamayarak ve en çok kendinden ödün vermiştir. Reform yapmak elbette cesaret işidir ve Sultan “kadın” kimliğini, ideolojik tablonun sınırlarını zarifçe ittirerek anaç bir baskıyla zorlar. Böylelikle sınırlamalarla kuşatılan kadın kimliğini esnetirken, sinemada da varoluşsal kaygıları konu edinen yenilikçi kadın karakterler canlandırmaya devam eder. Tüm bu değişim sırasında, filmlerinin dışında pek ortalıkta görünmez ve magazin haberlerine neredeyse hiç konu olmaz. Halkın tarifsiz sevgisinin sarsılmaması; Şoray’ın samimiyetinden, sıra kendisine gelince özneliğini öncelememesinden ve/ya görünür kılmamasından ve rekabet yerine hep dayanışmayı tercih etmesindedir. Witting’e göre “Kadını bir kategori olarak belirleyici kılan ve zarif, kırılabilir, güçsüz, hassas, duygusal gibi belirleyici sıfatların olduğu alana sıkıştıran kadın mitinin en büyük destekçilerinden biri, kadını doğal ve biyolojik düzleme indirgeyen bu söylemdir” (Witting, 2009, s. 193-194). Sözde biyolojik farklılıklar nedeniyle normalleştirilen cinsiyet rollerinin erkek egemenliğini pekiştirdiği söylem, 1980 sonrası değişim göstermiştir. Witting’in bahsettiği zarif, kırılabilir, güçsüz, hassas ve duygusal gibi sıfatların hepsini yerlilikle bütünleyen Şoray da, artık yeni bir döneme geçmiş ve bu tanımları sorgulamaya başlamıştır.

1999 yılında, Uçan Süpürge Film Festivali'nin önemli bölümü Türkan Şoray'a ayrılır. Şoray bu nedenle yaptığı konuşmada 1980'den sonra Türkiye'de değişim yaşandığını, artık kadının cinselliğinin açık açık konuşulduğunu vurgular. Sinemadaki ilk yıllarında bunun utanılacak bir şey olduğunu söyleyen Türkan Şoray, "Kadının cinselliği hep ayıp, yok sayılıyordu. Ama bu bir gerçek. İnsansak, yaşıyorsak, yemek yiyor, uyuyorsak, cinsellik de yaşamın bir parçası. Değişimle birlikte bu sinemaya yansdı" der (Kelebek gazetesi, 1999). Bu söylem Türkan Şoray kanunlarına ters bir içeriktir çünkü oyuncu değişmekte ve bunu ilan etmeyi de gerekli görmektedir. Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri psikolojik bir açıdan ele alarak, kadınlık ve erkeklik özelliklerini kültürel ve davranışsal olarak sabitleyen kültürel feministlere göre kadınların kurtuluşu, dişil bir karşı-kültür oluşturmak ve bu kültürü savunmaktan geçer (Echols, 1983, s. 440-442). Echols'ün perspektifiyle bakıldığında Şoray'ın söylemi kadar seçtiği mecranın Uçan Süpürge Film Festivali olması, ikinci dalga feminizmde kadının anlam taşıyan değil, anlam oluşturan ve bunu deklare eden duruşuna somut bir örnektir. Nitekim internet sitesinde yer aldığı gibi, Uçan Süpürge Film Festivali'nin en belirgin söylemi; “Kadınların güçlendiği ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlandığı, herkes için adil bir dünyaya kavuşmak için değişim yaratmak ve şiddet, yasal haklar, temsil eşitsizliği, görünürlük, üretme ve yaratma gibi birçok farklı konuda farkındalık yaratmayı amaçlamaktır” (www.ucansupurge.org.tr)

Sinema üzerinden kadın cinselliğini dile getirme cesareti, kadın hareketinin kitleler üzerindeki etkisi açısından önemli ve güçlü bir aşama oluşturmaktadır. Foucault, cinselliğin söylemsel boyutunun, asıl dikkate alınması gereken kısım olduğundan bahsetmektedir:

*Buradan yola çıkarak varılacak olan temel nokta (en azından ilk keredede), cinselliğe evet mi hayır mı denildiğini, yasakların mı yoksa izinlerin mi dile getirildiğini, cinselliğin öneminin olumlanıp olumlanmadığını ya da tersine, etkilerinin reddedilip reddedilmediğini, cinselliği belirtmek için kullanılan sözcüklerin cezalandırılıp cezalandırılmadığını bilmek değil; ondan söz edildiğini, üzerine konuşanları, konuşulduğu yer ve bakış açılarını, ondan söz etmeyi kışkırtan, üzerine söyleneni toplayan ve yayan kurumları, kısacası bütünsel "söylemsel olgu"yu, cinselliğin "söyleme dökülmesini" dikkate almaktır (Foucault, 2007: 18).*

Tam da Foucault'nun belirttiği üzere mühim olan söylemin kabul görüp görmemesinden ziyade, toplumsal değerlerin başat temsilcilerinden bir ikonun Uçan Süpürge gibi feminist manifestosu olan bir inisiyatifin konuşmacısı olmasıdır. Böylece sinemada etkin ancak dar çevrelere zar zor ulaşan Uçan Süpürge Film Festivali'nin sözcülüğüyle Şoray, "ikinci" cins dair farklı düşünceleri olduğunu ifşa etmiştir. Üstelik Foucault'nun altını çizdiği gibi Sultan, "söylemsel olgu"yu, cinselliğin "söyleme dökülmesinin" aracılığını ve taşıyıcılığını yaparak kadın hareketinin bir parçası olmuş ve bunu ilan etmiştir.

Şoray, sinemadaki ilk döneminde eril özne tarafından şekillendirilen kadın karakterleri canlandırırken, 1980 sonrasında bireyselliği önde karakterler yaratmış ve bu dönemden sonra içerik üzerine söylem geliştirmeye de cesaret etmiştir. Çünkü Gosse'nin belirttiği üzere "İkinci dalga, lobi kampanyalarından tıbbi kliniklere, cinsellikten kadın sığınma evlerine ve yayın şirketlerine kadar her şeyi içeriyordu" (Gosse, 2005, s. 154). Türkan Şoray sessiz bir vitrin mankeni gibi kalmamış ve bu güçlü değişim rüzgârının etkilerini dile getirmiştir. Şoray ikinci dalga feminizmin sinemadaki etkisini ve kendi tutumunu sonraları şöyle açıklar:

*"Erkek egemen bakış yavaş yavaş değişmeye, kadın erkek eşitliği sorgulanmaya ve filmlerde başkaldıran, hakkını arayan, özgürlüğünü arayan kadın kahramanlar yaşatılmaya başlandı. Artık toplumdaki değişime uygun olarak hakkını arayan, kimliğine sahip çıkan, kanlı canlı karakterleri tüm gerçekliğiyle canlandırmam gerektiğinin bilincindeydim... Ya bu değişime evet diyecektim ya da çağ dışı kalacaktım" (Şoray, 2012, s.219).*

Kendi söyleminden de anlaşılacağı üzere, kendi kanunlarını yıkmasına rağmen Sultanlığını pekiştirmesinin nedeni; bir yandan çağdışı kalma endişesine karşı bilinçli duruşundan, diğer yandan halka ve geleneğe ters düşmeden, onları incitmeden yeniliğe adapte olmasındandır.

Böylece toplumsal hafızanın belleğinde kariyerinin ilk döneminde canlandığı stereotip roller nedeniyle çatışma yaratmak yerine, 1980 sonrası kadın temsillerinde hayatındakiler filmlerine, filmlerdeki de hayatına yansımıştır. Bu bağlamda Türkan Şoray, "kişisel olanın politik" olduğu söyleminin pratikteki tezahürü olmuştur. J. Kristeva, kadınların anlam oluşturan yani dilin dışında kalması durumunu izah ederken, kadının sembolik olan karşısında yaşadığı ikileme dikkat çeker: "Ya bunun içine girecek ve işlevsel erkeklere dönüşecektir, ya da fallik olarak kabul edilen her şeyden kaçarak sessiz denizaltı canlısının cesaretine sığınacak ve böylece tarihte yer almaktan vazgeçecektir" (Aktaran: Donnayan, 1997: 217). Yukarıdaki söyleminde olduğu üzere sanatçı, Kriestava'nın bahsettiği ikileme ilk başta düşmüş ve iyi ki çağdışı kalmaktansa çağa katkı sunarak Sultanlığını pekiştirmiştir. Nasıl ki toplum modernleşmeyle gelen değişimlere adaptasyonda birtakım endişe, korku ve itirazlar yükselttiyse Türkan Şoray da kariyerinde değişim ve dönüşüme ayak uydururken hep tereddütlü ve tedirgin olduğunu hissettirmiştir. Türkan Şoray'ın hem özel yaşamında hem mesleki kariyerinde kırılma noktası Mine filmi olmuştur.

## **Toplumsal cinsiyet hapishanesine başkaldırarak kimliğini bulan bir kadının hikâyesi: Mine**

Şoray'ın Mine filmiyle başlayan, sonraki filmlerine de yansıyan patriarkal düzene başkaldırı dönüşümünü, önce Mine filmine odaklanarak analiz edeceğiz. Bu filmi takip eden, yine 1980'lerde çekilen Bir Kadın Bir Hayat, Ada, Ölü Bir Deniz, Rumuz Goncagül, On Kadın isimli filmlerini de, kadını özgürleştiren değerlere kısaca değinerek aktaracağız.

Yönetmenliğini Atıf Yılmaz'ın, senaristliğini Atıf Yılmaz ve Deniz Türkali'nin yaptığı, başrollerini Türkan Şoray, Cihan Ünal, Hümeysra'nın paylaştığı 1982 yapımı Mine filminde, mutsuz ve çaresiz bir evli kadının kimliğini keşfetme süreci, özetle şöyle hikâye edilir:

Genç ve güzel bir kadın olan Mine, kasabanın istasyon şefi Cemil'in karısıdır. Mine'nin kocası kendisinden yaşça büyük, kaba, duyarsız bir adamdır. Her ikisinin de ayrı dünyaları vardır. Kocasını hiç anlamaz, ilgi ve sevgi göstermez, dahası Mine'nin ev dışında hiçbir hayatı yoktur. Adeta bir hapishaneye benzeyen hayatını, içine kapanık, mutsuz bir şekilde yaşar.

Güzelliğiyle erkeklerin yanı sıra kadınların da dikkatini çeken Mine'yi kasaba erkeklerinin çoğu cinsel bir haz nesnesi olarak görmekte ve bu isteklerine karşılık alamadıkları için ona uyguladıkları tacizi her geçen gün artırmaktadır. Kadınlar için ise Mine, kocalarını ellerinden alacak bir tehdit unsuru olarak görülür. Mine'nin kasabada kendine yakın bulduğu tek insan, öğretmen Perihan'dır. Mine'nin dünyası, Perihan'ın ağabeyi İlhan'ın kasabaya gelişiyiyle birden değişir. Çünkü İlhan öncelikle bir yazardır, ince ruhlu, anlayışlı biridir. Mine'ye şiirler okur, onunla ilgilenir. İlhan'ın bu insanca yaklaşımı kasabada dedikodulara yol açar. Perihan'la birlikte üçü, hiçbir şeyi umursamadan dostluk ilişkilerini sürdürürler. Ne var ki kasabanın yozlaşmış namus anlayışı ister istemez olayı başkaldırma noktasına getirecektir. Kasabanın gençleri bir gece evini basıp Mine'ye tecavüz etmek ister. Mine saldırganlardan kurtulup, kendini zorla İlhan'ın kollarına atar.

Mine'nin İlhan'la yaşadığı cinsellik, topluma karşı bir direnişi simgelerken aynı zamanda kimliğini bulma sürecinin bir parçasıdır. İlhan'ın evinden çıkarken dört bir yanı toplum tarafından kuşatılan Mine, film boyunca ilk defa gözlerini kaçırmadan, başı dik şekilde ve İlhan'ın elini sıkıca tutarak yürür. "Bu el ele tutuş, esas olarak bir başkaldırıdır. Bu başkaldırı, bir son değil başlangıç, aynı zamanda bir kirlenme değil bir arınmadır. Daha açık bir ifadeyle; yeni, gerçek ve dürüst bir ahlaki savunmadır (Dorsay, 1983; akt. Kalkan ve Taranç, 1988, s. 105). Bu bağlamda Mine ilk defa kendi seçimini yapmış, kimlik ve cinsel kimlik arayışını tamamlamıştır (Yerlikaya, 2020).

Mine'nin kurtuluşu bulunduğu sahneden sonra yeni bir hayata adım attığı görülmektedir. Mağazaların camekânları açılır, fırında taze ekmekler görünür, kahvehane açılır ve esneyerek henüz uyanmaya çalışan insanlar görüntülenir. Bu sahne, Mine'nin de yeni bir hayata atıldığının betimlemesi şeklinde düşünülebilir (Yetkiner, 2014).

Mine filmi, toplumsal cinsiyet rolleriyle yoğunlaşan baskıların, kadına ne kadar zarar verebileceğini göstermesi bakımından da değerlidir. Çevre baskısını, erkeklerin fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddetini hatta tecavüz girişimini açıkça gözler önüne seren film; anlayışsız, sevgisiz, kaba koca motifinin, ince bir hastalık gibi kadını içten içe bitirmekte olduğunu da yansıtır. Mine ve kocası arasında geçen konuşma sahnesi bu durumu özetlemektedir. Mine ve İlhan'a ilişkin dedikodular karşısında kocası açıkça onunla yatıp yatmadığını sorar. Mine'nin cevabında, kocasının ve diğerlerinin kendisini nesne olarak görmesine isyan vardır:

*"Bu değil mi hepsi? Daha önemli bir şey yok senin için. Çünkü sen bana hep öyle baktın. Sen kalça, göğüs olarak gördün beni, yalnız et olarak gördün. Bir tek defa insan olarak baktın mı bana? Anlamaya çalıştın mı beni? .....Yeter. Ne istiyorsunuz hâlâ benden? Dayanacak gücüm kalmadı... (Mine filmi, dakika 58)*

Diğer yandan filmde erkek şiddetine uğrayan sadece Mine değildir, öğretmen Perihan da eril tahakküme ve psikolojik şiddete maruz kalır. Mine'nin hayatı genellikle ev içinde geçmesine ve toplumsal cinsiyet

kurallarını benimsemiş olmasına karşın Perihan kamusal alanda da varlık gösteren, toplumsal cinsiyet kurallarını benimsemeyen ve kadın sorununa duyarlı bir kadındır.

Kadın dayanışmasını film boyunca sürdüren Perihan, “Seni burada bırakmam” diyen ağabeyine, “Mine ne olacak peki” diye sorar ve çoğu aydınlarımız gibi sorumluluktan kaçmaması gerektiğini söyler. Perihan, bu kararlılığıyla Mine'nin eril tahakkümün pençesinden kurtularak özgürleşmesine büyük katkıda bulunmuştur.

Yeşilçam sinemasının iyi-kötü kalıp yargılarına uymayan Mine karakteri, Türk sineması için de bir dönüm noktası olmuştur. O zamana kadar kadın karakterlerin arzuları yok sayılır, “iyi” kadınlar genellikle sevişmez, üstelik kendi ayağıyla adamın yatağına gitmesi düşünülemezdi. Mine filmi ise kadın cinselliğini ve arzularını, erotik filmlerdekinin aksine doğal bir şekilde ortaya koyarken, cinselliği yaşayan kadını da “kötü kadın” olarak yargılamaz. Bu bakımdan Türkan Şoray, sadece kendi sineması değil, Türk sineması için de yeni bir başlangıca kapı açmıştır.

### **Bir Kadın Bir Hayat filmi**

Yönetmenliğini Feyzi Tuna'nın, senaristliğini de Feyzi Tuna ile birlikte yazar Pınar Kür'ün yaptığı, Türkan Şoray'ın yanı sıra Cihan Ünal ve Engin İnal'ın başrolleri paylaştığı 1985 tarihli Bir Kadın Bir Hayat filmi, orta sınıf bir kadının iç dünyasını sorgulayarak kendi kararı ve ayakları üzerinde durma yolculuğunu anlatır. Film aynı zamanda erkeğin ve kadının evlilikteki geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini sorgular.

Genç bir kadın olan Nuran, iyi bir işte çalışan Orhan ile evlidir. Ancak Nuran'ın evliliği pek de yolunda değildir. Bu durumu arkadaşına, “Yani Mutsuzluk değil, çaresizlik daha çok. Sanki hayatın dışındayım” sözleriyle açıklar. Ablasının cevabı, toplumun genelinin beklentisini açığa çıkaracak niteliktedir: “Şikâyet etme. Paran, pulun, kocan, çocuğun, her şeyin var.” Peki, bunlara sahip olmak, evlilik için ve bir kadın için yeterli midir? Film bu soruyu, Nuran'ın cevabı üzerinden verir: “Evlilik bu değil ki. Konuşacak tek lafımız kalmadı sanki. Hep aynı şeyler. Pantolonun fermuarı değişti mi...”

Nuran daha sonra kocasının aile dostları olan bir kadın ile kendisini aldattığını öğrenir. Önce evliliğini kurtarmak için çabalar. Ancak ne kadar uğraşsa da Orhan'dan beklediği karşılığı alamaz. Evliliği boyunca yaşadığı ilgisizlik ve sevgisizliğin üstüne, ihanete şahit olan Nuran, boşanmaya karar verir. Üstelik 1980'li yıllar, kentli, orta sınıf kadının bile kolaylıkla boşanma kararı alamadığı dönemdir. “Dul kalmak”, kolaylıkla altından kalkacağı bir durum olmasa da Nuran kararlıdır, onun için öncelik evlilik değil, onurudur.

Nuran daha sonra Orhan, ablası ve eniştesiyle konuyu tartışırken kararı nettir. Ablasının, “Senin görevin var. Yuvayı korumak..... Basit bir kaçamak yüzünden neden rahatını kaçırasın” sözlerine, “Adamın hiçe saydığı yuvanın nesini koruyacağım..... Onurum var. Ayrılmaya aklım başımda karar verdim” cevabını verir.

Kocası gayet rahat bir şekilde, “Ne istiyorsun? Önünde diz çöküp af mı dileyeyim? Üstüme yapışmadı ya, geçti, gitti” derken ihanetten dolayı kendini savunma veya özür dileme gereği bile duymaz. Ardından Nuran'ın “Ya aynı şeyi ben yapsaydım? Senin için de geçer miydi çabucak” sözlerine cevabı ise tam da geleneksel kadın ve erkek rollerine uygundur: “O aynı şey değil. Ben erkeğim. Sen kadınsın.” Devamı eniştesinden gelir: “Kadının iffeti, erkeğin elinin kiri derler. Erkek elini yıkadı mı geçer... Dünyanın kuralı bu. Sen mi bozacaksın?” Nuran'ın cevabı çok nettir: “Benim aldığım yara yıkamakla geçmez

enişte. Ben yaptığımda suç olan şeyi kocam da yapamaz.” Eniştesi nasıl geçineceğini ve oğulları Can'ın mutsuz olacağını söyleyince de “Hiçbir şey kocam dediğim adamı başka kadınlarla paylaşmak kadar zor olamaz. Can (oğulları) ikimizin sevgisizliği ortasında ruh hastası olacağına böylesi daha iyi” diye kararlığını belirtir. Boşanıp iş bulur, bir süre ablasının evinde yaşadıktan sonra da kendine ev tutar.

Nuran artık özgürlüğüne kavuşmuştur ama onu dul bir kadın olmanın zorlukları, geçim kaygısı ve yalnızlık beklemektir. Bu zorluklarla cesurca savaşıyor. Onurunu korumanın ve kendi ayakları üzerinde durmanın, mutluluktan önce geldiğini şu sözleriyle aktarır: “Yalnızlık, aldatıcı beraberlikten iyidir. Galiba mutlu olmak da önemli değil. Önemli olan kimseye ihtiyacım olmadığını kavramaktı. Sanırım bunu anlayabildim.”

Daha sonra hayatına bir erkek girer. Arkadaş gibi geçindiği patronuyla sohbet ederken, sevgilisiyle iyi anlaşmanın kendisine yettiğini, evlenmeyi düşünmediğini söyler. Onun için önemli olan, bir kadınla bir erkeğin ilişkiyi eşit şartlarda sürdürmesidir. Ardından, “Sokak kadını değilim. Namus duygusunu yitirmedim ama saçma baskılara boyun eğen aptal kadın da olmak istemiyorum” sözleriyle, bireyselliğine önem verse de hâlâ toplum kurallarını önemseydiğini göstermesi, Türkan Şoray'ın çoğunlukla uzlaşarak “Sultan” unvanını pekiştiren unsurlardan biri olarak yorumlanabilir.

Türkan Şoray'ın ardından başrol oynadığı 1988 yapımı Ada ve 1989 yapımı Ölü Bir Deniz filmleri de, evli ama kimliğinden taviz vermeyen, kentli kadının arayışını anlatır.

Ada filminde, (yönetmen Süreyya Duru, senarist Macit Koper, oyuncular Türkan Şoray, Macit Koper ve Nilüfer Açıkalın) Eser ressam bir adam ile evlidir. Şehir hayatından bunalan adam, adada yaşamaya karar verir ancak Eser, kızıyla birlikte şehirde yaşamayı seçer. Çalışıp tek başına kızını büyütür. Eser, kızının üniversite tercihi için konuşmak üzere adaya eşinin yanına gider. Yıllar sonra yeniden bir araya gelen çift arasında büyük bir hesaplaşma başlar.

Ada filminde evli olmasına rağmen yalnız başına kavgaya atılmaktan, çalışıp ekmeğini kazanmaktan yana tercih yapan, kendini yaşamak isteyen, özgür ruhlu bir kadın görüyoruz.

Ölü Bir Deniz filmi, (yönetmen Atıf Yılmaz, senarist Atıf Yılmaz ve Mahinur Ergin; oyuncular Türkan Şoray, Rutkay Aziz ve Özdemir İnce) bir bankada müdire olan Yüksel'in iç dünyasına odaklanır. Yüksel, evliliğinden ve hayatından uzaklaşmak isteğiyle bir kıyı kasabasına tatile gider. Burada emekli bir öğretmen olan Adnan ile tanışır ve birbirlerine âşık olurlar. Her ikisi de daha önce gerçek aşkı, gerçek tutkuyu, gerçek cinselliği yaşamamıştır (www.sinemalar.com/film/7821/olu-bir-deniz). Fakat geçmişleri, şimdileri ve düşünce yapıları, bu tutkunun yaşanmasına engeldir. Özgürce âşık olup kaçan sevgisiz yılların acısını çıkarmak isteyen kadın, bu isteğini adama şu sözleriyle açıklar:

*“Ben elmas, pırlanta istemedim ki. Ben hep birşeyler paylaşmak istedim. Sevinçlerime de acılarına da ortak etsinler istedim. Kadın olduğum için beni dışlamasınlar, erkek gibi davranmaya zorlamasınlar istedim. Aşkı da cinselliği de suçluluk duymadan yaşamak istedim. Ama olmadı”* (Ölü Bir Deniz filmi, dakika 1,15,58).

Adamın isteği ise kadının “doğru dürüst bir kadın” olmasıdır. Oteline gitmek üzere, yolcu teknesini süren delikanlıyla tekneye binen kadının ardından, “Şimdi تنها bir koya atıp tecavüz etse ona, hoşuna gider, değil mi?” diyen iç sesi, eğitilmiş erkeklerin bile özgür kadınlara bakışını ortaya koyarken, ilişkilerinin önündeki en büyük engel olacaktır.

1987 yapımı Rumuz Goncağül filmi ise (yönetmen İrfan Tözüm, senarist Macit Koper; oyuncular Türkan Şoray, Hakan Balamir, Müşfik Kenter) kadınların evlilik arayışı, ev kadınlığı, evde kalma konularına mizahi bir eleştiri getirir.

Gülsün, 30 yaş civarında, evde kalmış, güzel bir genç kızdır. Kızını evlendirmek için farklı yöntemler uygulayan annesi, sonunda dönemin modası olan gazeteye ilan verme taktiğini dener. Gülsün'ün Goncağül rumuzuyla verdiği ilana 260 adaydan cevap gelir ([www.beyazperde.com/filmler/film-213281/](http://www.beyazperde.com/filmler/film-213281/)).

Önce oyun olarak yazılan, sonra sinemaya uyarlanan film, kadınların bilinçlenip kendi ayakları üzerinde durabileceği, bir erkeğe muhtaç olmadan yaşayabileceği mesajı verir.

Anne kız, buluşmalardan birinden dönerken kalabalık bir kadın grubunun yaptığı eyleme tanık olur. Eylem yapan kadın megafonla bağırarak: “Dayak atanlar düşmanlar değil, fedakâr babalar, erkek kardeşler, sevişilen ya da ilerde sevişilmek için seçilen müstakbel kocalar. Dayak cennetten çıkma değildir. Dayağı da istemiyoruz, dayağın çıktığı cenneti de...”

Daha sonra aynaya bakarak “Elin kızı meydanlarda çıkıp konuşuyor, sen gelinlik hayali kuruyorsun” der Gülsün ve mektupları yırtar.

On Kadın filminde ise odaklanılan kadın sayısı ile dikkat çekilen sorunlar da artar. Yönetmen Şerif Gören'in 1987 yapımı On Kadın filmi, kısa öyküler eşliğinde farklı kadın sorunlarına kamera tutar. Senaryoyu Hüseyin Kuzu'nun yazdığı filmde, Şoray'a Erdal Özyağcılar, Songül Ülkü, Bilal İnci, Asuman Arsan, Gülsen Tuncer gibi çok sayıda oyuncu eşlik etmektedir.

On Kadın, gelin, gazeteci, çingene, anne, hayat kadını, köylü, feminist gibi toplumun farklı kesimlerinden dokuz kadının yaşam mücadelesini, onuncu kadın olan izleyiciye yansıtır. Türkan Şoray, canlandırdığı her bir kadın karakteri, adeta ikinci dalga feminist harekete çekmektedir. Ortak yazgısı ayrımcılık olan kadınların hepsi, yazgılarına başkaldırırken kendini suçla itilmiş bulacaktır.

## Sonuç

Türkan Şoray'a halkın nezdinde “Sultan” lakabını kazandıran birinci dalga feminist değerler, ilerleyen ve değişen toplumsal gerçekler ışığında sanatçının ikinci dalga feminizme ayak uydurmaya çalışması ve büyük ölçüde hareketin bir parçası olmasına rağmen kitlelerce çelişmemiştir. Erkek toplumun değerlerini açıkça sorgulayan ve sadece çalışma, eğitim ve siyaset hakkı değil tüm kamusal ve özel alanlarda eşitlik talep eden ikinci dalga kadın hareketi, sanatçının bireyselliğine sahip çıktığı yıllara denk gelir. Şoray, toplumun en kutsal değerlerini temsil eden “aile” kurumuna sığınmış ancak bu sığınağı incitmeden kişisel seçimlerini ilk kez alenen öncelmiş ve kadın erkek eşitliğini sorgulayan filmleri tercih etmiştir. Ülkenin feminist tarihine paralel bir duruşla Sultanlığına gölge düşürmeden yani topluma aykırı düşmeden gelişmelere ayak uydurmayı başarmıştır.

Belki de bugün bakıldığında aile kurumuna sığınarak feminist duruş sergilemenin, birbiriyle çelişen kavramları iç içe geçirmek şeklinde okunması mümkündür. Aile kurumuna sığınarak feminist duruş sergilemenin başka bir okuması da, kadının bireyselliğine giden yolda, Türkiye'deki toplumsal cinsiyet değerlerinin revize edilerek içselleştirilme yolculuğunun örneği olarak analiz edilebilir.

### Kaynakça

- Abisel, N. (2005). Türk Sineması Üzerine Yazılar, Ankara: Phoenix Yayınevi
- Bozok, M. (2018). Toplumsal Cinsiyet ve Aile. (N. Oktik, & H. Ünal Reşitoğlu (Ed.), Aileyi Anlamak (S. 101-114). Ankara: Nobel Yayınları
- Büker, S. ve Uluyağcı, C. (1993). Yeşilcam'da Bir Sultan. İstanbul: Afa
- Büker, S. ve Öztürk, S. R. (2016). "Mutlu Son'dan Abluka'ya Türk Sineması", L. Özgenel (Ed), Sanat Üzerine Okumalar, Ankara: ODTÜ
- Çolak, Ö. (2020). Cumhuriyet gazetesi. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkan-soray-sinemada-oyun-oynamadim-yasadim-1741732>
- Davutoğlu, A. (2015). Türkiye'de İkinci Dalga Feminizmin Etkisi ve Sosyal Siyaset Konferansları Dergisinde Gülten Kutsal'ın İlk Kadın İstihdamı Makalesi, Sosyal Siyaset Konferansları dergisi, Sayı: 69 159-174
- Devecioğlu, A. (2010). "Türkiye'de Feminist Hareketin Son Otuz Yılı, Avrupa Feminist Buluşması" <https://m.bianet.org/bianet/kadin/123068-1980-den-2010-a-turkiye-de-kadin-hareketi>
- Donovan, J. (2005) Feminist Teori. Çev. A. Bora, M. A. Gevrek, F. Sayılan. İstanbul: İletişim Yayınları
- Donovan, J. (1997). Feminist Teori, Çev. A. Bora, M. A. Gevrek, F. Sayılan. İstanbul: İletişim Yayınları
- Düzkan, A. (2011). Feminist Bellek <https://feministbellek.org/feminizm/>
- Echols, A. (1983). "The New Feminism of Yin and Yang", Powers of Desire: The Politics of Sexuality. New York: Monthly Review Press. P:440-442
- Foucault, M. (2007). Cinselliğin Tarihi. Çev. Hülya Uğur Tanrıöver. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Gosse V. (2005). Rethinking the New Left: An Interpretative History. New York: Palgrave Macmillan, [https://doi.org/10.1007/978-1-4039-8014-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4039-8014-4_11), S:154
- Kalkan, F. ve Taranç, R. (1988). 1980 Sonrasında Türk Sineması'nda Kadın, İzmir: Ajans Tümer Yayınları
- Kasapoğlu, A. (2011). Sosyolojik Yaklaşımlar Temelinde Aile Kuramları. (İç. Aile Sosyolojisi), (Ed. A. Kasapoğlu, N. Karkıner), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını (No:2306)
- Kendirci, S. (2020). Tez-Koop-İş Kadın Dergisi, Sayı 9
- Makal, A. ve Toksöz G. (2012). Geçmişten Günümüze Kadın Emeği. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi
- Millett, K. (2000). Sexual Politics (4. bs.). New York: University of Illinois Press
- Millett, K. (2011). Cinsel Politika. İstanbul: Payel Yayınları
- Mulvey, L. (2008). Görsel Haz ve Anlatı Sineması, Çev. Nilgün Abisel, Sinema (Tarih/Kuram/Eleştiri), (Derleyenler) Seçil Büker ve Y. Gürhan Topçu. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi
- Saygılıgil, F. (2010). Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Sosyoloji Lisans Programı
- Suner, A. (2006). Hayalet Ev: Yeni Türk Sinemasında Aidiyet, Kimlik ve Bellek. İstanbul: Metis Yayınları
- Şoray, T. (2012). Sinemam ve Ben. İstanbul: NTV Yayınları
- Tekeli, Ş. (1998). "Birinci ve İkinci Dalga Feminist Hareketlerin Karşılaştırmalı İncelemesi Üzerine Bir Deneme". 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları
- Tekeli, Ş. (2004). On Maddede Türkiye'de Kadın Hareketi  
<https://m.bianet.org/bianet/kadin/43145-on-maddede-turkiyede-kadin-hareketi>
- Tekeli, Ş. (2017). Türkiye'de Kadın Hareketinin Tarihi  
<https://www.scribd.com/document/373231087/Kadin-Hareketinin-Tarihi-Sirin-Tekeli>

- Uçar, Ö. (2020). Tarih Dergi, Türkan Şoray ve Sultan'ın Kanunları, İstanbul: İletişim Yayınları  
<https://tarihdergi.com/turkan-soray-ve-sultanin-kanunlari/>
- Wittig, M. (2009). Kadın Doğulmaz. Cogito Dergisi. Sayı 58.
- Yerlikaya, B. (2020). 1980 Sonrası Türk Sineması'nda Kadın Temsilleri ve Cinsiyetçi Söylencenin Reddi: Mine Nasıl Kurtulur? Gaziantep University Journal Of Social Sciences dergisi, 19(3) 1286-1303
- Yetkiner, B. (2014). Mine Filminde Yeni Bir Hayata Geçişte Ara Mekân'ın Temsili, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik dergisi, Sayı 4, 139-159
- Yılmaz, H. (2016). 1923 Yılı Mizah Basınında Kadınların Seçme-Seçilme Hakkı ve Kadınlar Halk Fırkası, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi Sayı: 59, S. 263-296
- Yüksel, S, D. (2010). Sinemada Ulusal Kimliğin Pekiştiricisi Olarak Kadınlar. Selçuk İletişim, 6, (3), s.88.  
<https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/ben-de-erkek-baskisi-yasadim-39084187>  
<https://www.beyazperde.com/filmler/film-213281/>  
<https://www.milliyet.com.tr/gundem/iste-18-maddelik-soray-kanunlari-1632528>  
<https://www.sinemalar.com/film/7821/olu-bir-deniz>  
<http://www.turkkadinlاربirligi.org/tr/kurumsal/1/Tarih%C3%A7e>  
<https://ucansupurge.org.tr/hakkimizda/biz-kimiz/>



**33-Eşik\* as a scale (maqam) of asking for forgiveness in hagiographies\*\*****Onur AYKAÇ<sup>1</sup>****APA:** Aykaç, O. (2022). *Eşik as a scale (maqam) of asking for forgiveness in hagiographies. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 543-550. DOI: 10.29000/rumelide.1076376.**Abstract**

Eşik seen in many fields from the oldest mythical narratives to modern literary texts and generally defined in dictionaries as “the low step at the bottom of the doorway” carries out a highly important function while interpreting the relation between murshid (spiritual director) and murid (seeker) in tasawwuf culture. According to conventional wisdom, a murid who wants to transfer from zahir (outward) to batin (inward) and to walk confidently on the spiritual path needs to put his head in eşik of his murshid. Thus, murid expresses his devotion and surrender to his murshid. From this perspective, eşik symbolizes humility, devotion, and giving up the ego. Eşik having such a deep meaning is also used in hagiographies while asking for forgiveness for a mistake. Murids who follow their nafs (ego) in a moment’s heedlessness and hurt the feelings of their murshid ask for forgiveness as waiting on eşik of murshid and finally they achieve these goals. One of the best examples of this shows itself in the famous hagiography of eşik between murshid Tapduk Emre and his murid Yûnus Emre. However, this is not the only example in the hagiographies of the use of eşik as a scale of asking for forgiveness. It is seen that a similar situation occurred between murshid Zengî Ata and his murid Seyyid Ahmed Ata, murshid Hacı Bektaş-ı Veli and his murid Molla Sadeddin and murshid Emir Külâl and his murid Behâeddin Buhârî and the murids who commit a fault try to be forgiven by their murshids as putting their heads in eşik of their murids. Firstly, this study deals with the meaning of the term, eşik in tasawwuf culture, then, eşik as an expression of regret is scrutinized in the framework of the sample hagiographies.

**Keywords:** Tasawwuf culture, murshid, murid, eşik, asking for forgiveness**Menkıbelerde bir af dilenme makamı olarak eşik****Öz**

En eski mitik anlatılardan modern edebî metinlere kadar pek çok alanda karşımıza çıkan ve sözlüklerde genellikle “Kapı boşluğunun alt yanında bulunan alçak basamak.” şeklinde tanımlanan eşik, tasavvuf kültüründe mürşit ile mürit arasındaki ilişkiyi anlamlandırırken hayli önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Yaygın kanaate göre, zâhirden bâtına geçmek ve hakikat yolunda emin bir şekilde ilerlemek isteyen müridin, mürşidinin kapı eşiğine baş koyması gerekir. Böylece mürit, mürşidine bağlılığını ve teslimiyetini ifade etmiş olur. Bu açıdan bakıldığında eşik; alçak gönüllüğü, adanmışlığı ve benlik davası gütmekten vazgeçiş simgelemektedir. Böylesine derin manalar ihtiva eden eşik, menkıbelerde bir kabahatin affı dilenirken de kullanılmaktadır. Bir anlık gafletle nefesine uyan ve mürşidinin gönlünü kıran müritler, mürşidinin eşiginde bekleyip af talep etmekte ve sonunda

\* “Eşik” is identified as “threshold” in English. However; during the study the word, “eşik” will be used since the word, threshold does not involve the meaning of eşik in tasawwuf.

\*\* This study was orally presented at the International Symposium on Yunus Emre and Turkish held at Karamanoglu Mehmetbey University on October 07-09, 2021, and has not been published elsewhere.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı ABD (Karaman, Türkiye), onuraykac@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7191-2208 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076376]

bu amaçlarına ulaşmaktadırlar. Bunun en güzel örneklerinden biri, mürşit Tapduk Emre ile müridi Yûnus Emre arasında geçen meşhur eşik menkıbesinde kendini göstermektedir. Ancak eşğin bir “af dilenme makamı” olarak kullanımına dair menkıbelerde geçen tek örnek bu değildir. Mürşit Zengî Ata ile müridi Seyyid Ahmed Ata, mürşit Hacı Bektaş-ı Veli ile müridi Molla Sadeddin, mürşit Emir Külâl ile müridi Behâeddin Buhârî arasında da benzer bir hadisenin yaşandığı ve bir kabahat işleyen müritlerin kapı eşğine baş koyarak mürşitlerinin affına mazhar olmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu makalede ilk olarak eşik teriminin tasavvuf kültüründe taşıdığı anlam ele alınmış, ardından eşğin bir pişmanlık ifadesi olarak nasıl kullanıldığı örnek menkıbeler eşliğinde incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Tasavvuf kültürü, mürşit, mürit, eşik, af dilenme

## 1. Introduction

The term, eşik<sup>2</sup>, used in several fields such as architecture, music, astronomy, sociology, psychology, geography, literature has been mostly mentioned together with the words *house* and *door* in historical Turkish dialects. When eşik is mentioned among Turkish communities, “house, outside of the house, the entrance of the house, door, front of the door, doorstep, the low step at the bottom of the doorway, street door, tent entrance” comes to mind. Beyond these meanings, there are also its equivalents such as “the bridge that supports the strings on a stringed musical instrument, the psychological and physiological point that is effective in the initiation of a reaction, the mound separating the two adjacent depressions, and the visible electromagnetic wave”. (Atmaca and Adzhumerova, 2010: 32-38) Eşik<sup>3</sup> having such a wide universe of meaning finds a place for itself in the discourses of tasawwuf.

Eşik, in tasawwuf tradition, is especially discussed with its location at the closest point to the ground. That is to say, it is approached as if it were trampled. When viewed from this perspective, eşik is the symbol of being humble, giving up the ego, becoming not arrogant, becoming not self-rightness. In tasawwuf culture, describing the modest people as “under the feet like eşik” (Cebecioğlu, 2009: 197) is an expression of this perception related to the tradition about eşik.

As known, eşik is a place that is crossed when entering or leaving a house/room. Considering that the place in question is a dervish lodge, a murid entering the dervish lodge crossing eşik accepts that eşik conduces to approach to his murshid and he also attributes to divinity to eşik because of the divinity of the goal that it reaches (Cebecioğlu, 2009: 197). Hence, Sufi people have made a practice of avoiding sitting on the threshold or stepping on it with their feet. Even, there is a belief among the people that anyone who steps on eşik or sits on eşik will be slandered<sup>4</sup> (Gölpınarlı, 2004: 116).

The understanding of eşik as a tool in reaching the murshid has been also decisive in interpreting the inward and outward of eşik in tasawwuf. While *zahir* (outward) of eşik is accepted as metaphor, *batin* (inward) of eşik is accepted as truth; in this sense, the thought that eşik is a place providing “the transition from zahir to batin, from the metaphor to the truth” has been brought forward (Uludağ, 2005: 128). Hence, the houses of sublime people and eşiks of these houses have been attributed to the sanctity, even it has often been observed that eşik of the door is kissed before entering. This attitude expresses the unconditional surrender and devotion to the murshid. In other words, it expresses “willingness to

<sup>2</sup> The words, atebe (threshold) , âsitân(e) (central residential facility of a Turkish order), dergâh (dervish lodge), ahceste (threshold) are sometimes used instead of eşik in tasawwuf tradition.

<sup>3</sup> For the study on eşik discussed sociologically and comprehensively evaluated in the context of "phenomenon" and "image", see: Gökçen, 2019.

<sup>4</sup> For the definitions of eşik in Turkish culture in details, see: Kaya, 2010.

be a sacrifice” (Özçelik, 2015: 30). Moreover, entering a dervish lodge, the room where murshid stays or a tomb by kissing eşik is called *eşiğe baş koymak* (put the head on threshold) (Gölpınarlı, 2004: 116).

In the discourse of tasawwuf, eşik has also gained meaning through *the death* and *the grave* at times. While in the saying “Beşikten eşiğe kadar (from cradle to eşik).” cradle portrays the birth, coming to the earthly realm, eşik represents the death, going to the realm of meaning (Cebecioğlu, 2009: 198). Also, the foot of a grave of murshid is referred to eşik and his murids desire to be buried next to the foot of a grave, namely eşik of their sheikh. Here, the primary aim of murid is that his own grave will be trampled by the people who want to visit their murshid’s grave. As a result of this manner, “ethical values such as knowing and identifying the position or rather the limit of people, respecting for elders take place in cultural memory” (Duyamaz, 2019: 16).

Much as it is seen that eşik is respected in almost every sect and eşik is mentioned in the hagiographies of the sect masters, eşik has a special place and importance, especially in Bektashism. Moving from the hadith of Prophet Muhammad (Pbuh) “I am the house of wisdom, and Ali is its door.”<sup>5</sup> (Tirmizî, *Sünen’üt-Tirmizî*, Menakıb 17, 3723), eşik in Bektashism represents the entrance to the path of Ali. Here, a Bektashi never disrespects the eşik because Ali who is the door of wisdom will be morally reached right after eşik. Even he wants to emphasize its divinity/holiness as kneeling and touching eşik with his hands before crossing it. As a continuation of the same understanding, in Bektashism, four sides of the door are symbolized by Ali’s loved ones. The right and left sides of the door Hasan and Hussein, the upper part of Prophet Muhammad (Pbuh), and the lower side symbolize Fatima. Therefore, in Bektashism, it is not welcomed that a person turns his back and wears his shoes across eşik. (Gökbel, 2019: 281) In Bektashi tradition, it is known that the notion eşik is also kept alive in terms such as “eşik ıssı (the owner of eşik), eşik tercümanı (the translator of eşik), eşik yoklama (controlling eşik), eşikçi (the person of eşik)”.

## 2. The usage of eşik as a scale of asking for forgiveness in hagiographies

Although eşik is seen as *a symbol of humility* in tasawwuf culture, it can also transform into a scale of asking for forgiveness for those who get arrogant and break someone’s heart. A murid who rebels against his murshid and breaks the heart of the murshid in a moment’s heedlessness puts his head on eşik and waits for forgiveness to regain his trust. Here, the issue is not putting the head on eşik morally but putting the person’s head on eşik in real terms and waiting. Four hagiographies about the usage of eşik as a scale of asking for forgiveness were detected. These comprise the events that occurred between murshid Zengî Ata and his murid Seyyid Ahmed Ata, murshid Hacı Bektaş-ı Veli and his murid Molla Sadeddin, murshid Tapduk Emre and his murid Yûnus Emre and murshid Emir Külâl and his murid Behâeddin Buhârî, relatively.

According to the first hagiography, Zengî Ata<sup>6</sup> (d. 656/1258) who is one of the famous mutasawwifs of Tashkent, is heartbroken against his murshid Seyyid Ahmed Ata (d. 702/1303) who follows his nafs and despises him. Seyyid Ahmed Ata, who sees that no progress has been made on the path of tasawwuf despite the passing of years, realizes that all this has happened to him because he has offended his murshid. Yet, he does not know how to ask for forgiveness from him. Finally, listening to the advice of

<sup>5</sup> This hadith is generally cited in other sources as “I am the city of knowledge and Ali is its door”. In the history of the caliphs written in verses, it is as follows: “Dahi hakkında didi Peygamber/ Ben ilmün şehriyem Haydar ana der” [Muhammad told about him as/ I am the city of knowledge and Haydar (Ali) is its door] (Gıynaş, Ataseven and Öztürk, 2018: 65).

<sup>6</sup> For the history and life of Zengî Ata, see: Koçak, 2003.

Anber Ana, the wife of his murshid, one night, he puts his head on eşik of his murshid and waits and wins his heart back in this way:

Zengî Ata is a murshid who works as a shepherd on the mountains of Tashkent. Thus, he provides for his family. One day, four young men come to him when he grazes the animals on the mountain. These young men tell him that they learned the exoteric science in Bukhara madrasas, now they seek a blessed man who will teach esoteric science to them. Zengî Ata listening to them without laying back his identity tells them that he is the only person who will help them near here. Seyyid Ahmed Ata, one of these four young men, becomes arrogant and thinks that “I am both the grandson of the Prophet Muhammad (Pbuh) and attended to a school and madrasah. Why should I be the student of such a miserable shepherd?”. However, he still accepts to stay with Zengî Ata in order not to leave his friends. Despite the passage of time, Seyyid Ahmed Ata can not make any progress on the path of tasawwuf due to her excessive pride and arrogance and his troubles are in vain. Seyyid Ahmed Ata, who thinks that it has happened to him because he has broken the heart of his murshid, Zengî Ata, and who wants to ask for forgiveness from him, seeks help from Anber Ana, the wife of his murshid. Anber Ana tells him that “Wrap yourself in black felt and lie on Zengî Ata’s path<sup>7</sup> tonight. When he goes out to pray at dawn, he sees you like that and feels pity for you.” Seyyid Ahmed Ata, wrapped in a black felt, lies on eşik of door of Zengî Ata. When Zengî Ata goes out for the morning prayer, he notices that something black is lying on eşik and touches it with his foot to understand what it is. Meanwhile, Seyyid Ahmed Ata rubs his face on his murshid’s feet and asks for forgiveness. Zengî Ata accepts his apology and picks Seyyid Ahmed Ata up. (Komisyon, 1993: 325-328)

Second hagiography occurs between Hacı Bektaş-ı Veli (d. 669/1271) and his murid Molla Sadeddin (d. The beginning of XIV. century). According to this hagiography, Molla Sadeddin, who suddenly succumbs to his heedlessness and intends to kill his murshid, regrets greatly and wants to ask for forgiveness from him. While he broods on how to do this, Sarı İsmail who is one of the successors of Hacı Bektaş-ı Veli comes to his rescue. Listening to the advice of Sarı İsmail, he puts his head on eşik of çilehane (chilla khana)<sup>8</sup> where Hacı Bektaş-ı Veli stays, and finally receives the forgiveness of his murshid:

Molla Sadeddin who is a famous müderris (professor) in Aksaray leaves everything behind and becomes murid of Hacı Bektaş-ı Veli whose miracles go the rounds. He has served under Hacı Bektaş-ı Veli for eighteen years. Although he sometimes misses his former days, he does not leave the dervish lodge. On a heavy rainy day, Hacı Bektaş-ı Veli wants him to repair the earthen roof of the masjid with a stone roller. While Hacı Bektaş-ı Veli is sitting in front of the masjid, Molla Sadeddin climbs the roof of the masjid and begins to roll the stone roller. Meanwhile, the devil misgives Molla Sadeddin. Molla Sadeddin regrets that he was the well-known müderris beforehand but now he is a servant of a murshid thinks if Hacı Bektaş-ı Veli is eliminated, he can go back his work. Thereupon, he throws the roller stone in his hand towards the head of Hacı Bektaş-ı Veli, who is sitting in front of the masjid. Hacı Bektaş-ı Veli who shouts, “O Allah!” raises his hand in the air and holds the roller stone with one hand and lays it on the ground. Then, he gets angry with Molla Sadeddin who wanted to kill him sends back him to Aksaray. Molla Sadeddin who is very sorry for what he did joins a caravan and decides to go back to Sulucakarahöyük to ask for forgiveness from Hacı Bektaş-ı Veli. He ties his beard to the bridle of a donkey in the caravan so that his remorse can be seen by everyone, and then he enters Sulucakarahöyük as such. Sarı İsmail who sees him in this situation unties the beard of Molla Sadeddin from the donkey’s bridle, asks him to explain what happened. Molla Sadeddin spells out the incident. Thereupon, Sarı İsmail gives him an idea. He advises him to lie down in front of/on eşik of chilla khana (Kızılca Halvet) used by Hacı Bektaş-ı Veli and to wait until morning in this state. Molla Sadeddin does what has been advised. When Hacı Bektaş-ı Veli leaves from his chilla khana at night, steps on Molla Sadeddin’s face in the dark and asks “Who is this I stepped on?”. Sarı İsmail answers: “My sultan, he is Sadeddin, your servant”. In response to it, Hacı Bektaş-ı Veli asks “Is this our Sadeddin?” and forgives and accepts him in his dervish lodge. (Gölpınarlı, 2019: 60-61; Kardaş, 2018: 449-453)

Third hagiography occurs between Tapduk Emre (d. The end of the XIII. century) and his murid Yûnus Emre (d. 720/1320-21). According to this hagiography whose last part is very reminiscent of the

<sup>7</sup> In the part where the hagiography is described in verse, the expression “eşik of door” is used instead of “road” (Komisyon, 1993: 327).

<sup>8</sup> Place in which 40-day retreat is conducted (Renard, 2009: 263).

abovementioned one, Yûnus Emre, after serving for years in the dervish lodge of Tapduk Emre thinks that he can not progress in esoteric sciences, and one day he leaves the dervish lodge unannounced. He understands his fault after many years and wants to turn back and asks for forgiveness from his murshid Tapduk Emre. Yet, Yûnus Emre who is not sure how to do this puts his head on the eşik of Tapduk Emre and waits with the guidance of Ana Bacı, the wife of his murshid. As a result of this action, he is addressed as “ours” -just like Molla Sadeddin- and realizes that he wins his murshid’s heart back:

Although Yûnus Emre has served for thirty years in the dervish lodge of Tapduk Emre, he thinks that esoteric sciences are not clear for him, and one day he leaves the dervish lodge abruptly. His path leads him to the mountains, countryside; he travels from one region to another. After a long time, one day, he meets seven *eren*’s in a cave and becomes friends with them. One of them prays every night, and with the blessings of that *eren*’s prayer, a table appears in front of them. Finally, Yûnus Emre’s turn comes. Yûnus opens his hands and says “My God, do not let me down. For whose sake they pray, do not embarrass me”. That night, two tables appear in front of them. *Erens* are surprised and ask “For whose sake did you pray for?”. Yûnus says that “First you will explain”. *Erens* express that “We pray for the sake of Yûnus Emre who has served for thirty years in the lodge of Tapduk Emre”. When Yûnus hears this, he feels sorry, and immediately, he turns back to the lodge of Tapduk Emre and asks help from Ana Bacı, the wife of his murshid to receive forgiveness of his murshid. Ana Bacı says, “Tapduk goes out to perform ablution for fajr<sup>10</sup>. Lie on eşik of the door. He asks ‘Who is this?’ when he steps on you in the dark. I will tell him ‘He is Yûnus!’. If he says ‘Which Yûnus?’, understand that you are not remembered anymore. However, if he says ‘Is he our Yûnus?’, Ana Bacı advises him to throw himself at his murshid’s feet and to beg for forgiveness.” Yûnus Emre does what Ana Bacı suggests. Tapduk Emre, who can not already see well, asks what is the thing touching his feet in the dark. Ana Bacı says with a loud voice “Yûnus!”. When Tapduk Emre says, “Our Yûnus?”, Yûnus Emre throws himself at the feet of his sheikh and atones for his crime. (Timurtaş, 1972: 23-24)<sup>11</sup>

The last hagiography occurs between Emir Külâl (d. 772/1370) and his murid Behâeddin Buhârî (d. 791/1389). According to the hagiography, one day when Behâeddin Buhârî passes out with the love of Allah, he wants to enter the presence of his murshid, Emir Külâl, in a distraught state. But, Emir Külâl does not want him to join the conversation<sup>12</sup> in this situation and he dismisses Behâeddin Buhârî from his presence. Behâeddin Buhârî who feels degraded gets very angry with his murshid. Even he thinks to run riot. However, he calms down in a short time and asks for forgiveness from his murshid since he enters the presence of his murshid improperly and he considers making something bad by following his nafs. Behâeddin Buhârî, who knows very well that he can do this by putting his head on eşik of his murshid’s door and waiting, immediately does what he thinks and is forgiven by his murshid:

One winter day, Behâeddin Buhârî passes out with the love of Allah and wanders barefoot in the countryside and mountains. He gets pricked in his feet by thorns and he has severe wounds on the soles of his feet. He wants to enter the presence of his murshid and joins his conversation in this situation. When Emir Külâl, who is in a deep conversation with his students at that time, sees that Behâeddin Buhârî tries to be included in the conversation in a miserable state, he calls out to his students and orders them to take Behâeddin Buhârî out. Behâeddin Buhârî resents this situation. At first, he desires to create the problem by following his nafs. When his nafs is about to overcome his will, he calms himself down and is ashamed that he enters the presence of his sheikh in an unpleasant state. Behâeddin Buhârî, who wants to ask for forgiveness from his sheikh, puts his head on eşik of his sheikh’s door and does not move from there until the morning. He does not care if it snows on him and if his body disappears under the snow.<sup>13</sup> When Emir Külâl takes a step on eşik of the door

<sup>9</sup> Man of God, individual totally given to spiritual quest (Renard, 2009: 264).

<sup>10</sup> Dawn prayer.

<sup>11</sup> There are different rumors about Yûnus Emre’s leave from Tapduk Emre’s lodge for a while. According to one of them, Yûnus Emre leaves the dervish lodge at the request of his sheikh so that he spiritually matures and becomes cooked on the path of the erens, and he wanders from the sahra to the sahra for forty years. Although the reason why Yûnus leaves the lodge in this rumor is different, the conversation between Yûnus Emre and Ana Bacı on the day he returned to the lodge and the happenings after this conversation are the same as above. (Köprülü, 1966: 229-230; Tatçı, 1990: 9-10; Uysal, 2014: 25).

<sup>12</sup> It is a religious conversation.

<sup>13</sup> Seyyid Fehîm Arvâsî (d. 1314/1896) is one of the mutasawwifs who is covered with snow while lying on eşik of his murshid. Seyyid Fehîm Arvâsî, who lies on eşik of door of his murshid one night to show his devotion to his murshid Seyyid Tâhâ

at the time of fajr, he steps on Behâeddin Buhârî's head, which is under the snow. When Emir Külâl sees his murid in that situation, he favors Behâeddin Buhârî and consoles by inviting him inside. He even cleans the thorns on Behâeddin Buhârî's feet with his blessed hands and applies ointment on his wounds. (Komisyon, 1992a: 408)

When compared these four hagiographies, the first thing that draws attention is that some scenes are similar or common. Seyyid Ahmed Ata and Yûnus Emre learn from his murshid's wife how they could be forgiven by their murshids; When Hacı Bektaş-ı Veli forgives his murid, Molla Sadeddin and Tapduk Emre forgives his murid, Yûnus Emre, they call their murids "ours". Moreover, in these four hagiographies, murshids come across their murids on eşik when they go out to perform ablution for fajr. Hence, the action of asking for forgiveness takes always place in a semi-dark setting. The fact that some scenes and dialogues in the hagiographies are almost the same brings the following questions to the mind: "Which hagiography is older than the other? Which hagiography is fed from the other? Is it possible to talk about a stereotyped structure of asking for forgiveness in tasawwuf?" Firstly, it is necessary to know under which conditions these hagiographies recorded to be able to answer these questions correctly. According to Ahmet Yaşar Ocak studying on hagiographies much, it is very important that the person who penned a hagiography and the saint who is the subject of that hagiography must live in the same era, even in the same neighborhood. If the author of the hagiography lived in the period(s) after the murshid in question, then he would be devoid of his personal observations. Compulsorily, he will use one of three sources "oral tradition, written sources, historical remains". As a result, this will weaken the credibility of the hagiography he tells. According to Ocak, especially the hagiographies fed from the oral tradition and the hagiographies that were the written version of the oral tradition are open to information pollution. It is very weak that they reflect the experience of the aforementioned saint in a realistic way. (Ocak, 2010: 37-38) Considering that the case studies which have many similarities are not immediately transferred into a written form, but are compiled from the oral tradition and transmitted to the written medium after a long time, it can be accepted as normal that they consist of great similarities within them. It is also common for them that the scene or sentence in one of them is exactly reflected in the other. However, it is not possible to reveal which hagiography is older or which one is fed from the other, in the light of current information and documents.

It is also very important how the usage of eşik as a maqam (scale) of asking for forgiveness was explored in these four hagiographies. Murids in the first three hagiographies are not aware of this function of eşik and they discover to use eşik thanks to someone's advice. While Anber Ana, the wife of his murshid Zengî Ata recommends Seyyid Ahmed Ata use eşik, Sarı İsmail, the caliphate of his mursid Hacı Bektaş-ı Veli, advises Molla Sadeddin to use eşik and Ana Bacı, the wife of his murshid Tapduk Emre advises Yûnus Emre to use eşik. Considering that the people in these three hagiographies lived in the period from the 13. century to the first quarter of the 14. century, it can be told that using eşik as a scale of asking for forgiveness in these years was not known by everybody. Only people close to the murshid have this knowledge, and under his guidance, the murids can become aware of this function of eşik. The situation in the fourth hagiography is very different. Because, Behâeddin Buhârî does not consult anyone when he puts his head on eşik of his murshid, Emir Külâl, for the forgiveness of his fault; on the contrary, he is aware that eşik is a position of asking for forgiveness. Keeping in mind that the abovementioned people died at the end of the 14. century, it can be said that the knowledge that eşik is a place of asking for forgiveness is now becoming widespread. When analyzed the encyclopedia, *Evliyalar Ansiklopedisi*

(d. 1269/1853), never moves and falls asleep, even though his body is covered by snow in a short time due to heavy snowfall. Seyyid Tâhâ, who goes out for the tahajjud prayer, accidentally stepped on Seyyid Fehim Arvâsî and wakes him up since he can not notice Arvâsî due to the snow. Then they go to the mosque together to pray. (Komisyon, 1992b: 155)

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

(Encyclopedia of Saints) consisting of 12 volumes, the data to justify this claim are acquired. In this encyclopedia, it is detected that the number of *hagiographies including eşik* increases. It draws attention that the murids, especially those who want to express their devotion, often lie on eşik of their murshids. This shows the value of eşik has been understood by several people since the end of the 14. century whatever the murid's aim is.

In these four case studies, the way the murids use eşik while asking for forgiveness is also remarkable. Rather than standing or kneeling in front of eşik, the murids prefer to put their heads on eşik as if they were a sacrifice. Even, each of them stays put from until the foot of his murshid touches him. The murid, who is aware of his guilt/fault, declares that he will no longer make headstrong actions by behaving like this and shows that he has trampled his personality underfoot.

### 3. Conclusion

Eşik impresses itself as *a symbol of humility* in tasawwuf culture due to its location at the closest point to the ground. A murshid expects his murid to trample his nafs underfoot like an eşik and to be purified from arrogance. However, some murids follow their nafs in a moment of anger and break their murshid's heart. When he gets calm, the murid who understands his fault and asks for forgiveness from his murshid lies his head on eşik as if he were a sacrifice and waits. In this way, he lays bare what he regrets, and eventually, he is forgiven by his murshid. Here, eşik rises to the status of *a scale of asking for forgiveness*, not an ordinary place to be crossed.

It is detected that there are four hagiographies in which eşik is used as a scale of asking for forgiveness. They occur between Zengî Ata and his murid Seyyid Ahmed Ata, Hacı Bektaş-ı Veli and his murid Molla Sadeddin, Tapduk Emre and his murid Yûnus Emre and Emir Külâl and his murid Behâeddin Buhârî. When the aforementioned hagiographies are analyzed comparatively, three issues come to the fore. First of all, it draws the attention that there are significant similarities/influences among the hagiographies since they are written down after being told in the oral tradition for a long time. Secondly, while Seyyid Ahmed Ata, Molla Sadeddin and Yûnus Emre do not know how to use eşik, it is seen that Behâeddin Buhârî who belonged to one generation after them is informed about the usage of eşik as a scale of asking for forgiveness. This situation leads to the conclusion that the functions of the eşik are learned by large masses as time progresses. Thirdly, instead of kneeling or standing in front of eşik while asking for forgiveness, the murids lower themselves to the ground level and put their heads on eşik as if they were a sacrifice; thus, they declare to their murshids that they surrender unconditionally.

It is mentioned in previous studies that eşik represents the values such as "being humble, giving up the ego". Especially, the famous eşik hagiography between Tapduk Emre and his murid Yûnus Emre is focused on. Yet, the relation of eşik with the act of asking for forgiveness is not questioned much. This study discusses the hagiographies of Seyyid Ahmed Ata, Molla Sadeddin and Behâeddin Buhârî about eşik apart from Yûnus Emre and the study also reveals that eşik is used as a scale of asking for forgiveness by the abovementioned murids.

### References

- Atmaca, E. and Adzhumerova, R. (2010). Kapı ve eşik kelimeleri üzerine. *Sakarya University Faculty of Art and Science the Journal of Arts and Science*, 12 (2), 23-45.
- Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Bookstore Publications.
- Duymaz, A. (2019). Eşik kültü ve Taptuk'un eşikindeki Yunus Emre. *AKAD (Academical Source)*, 10-11, 1-19.
- Gıynaş, K.A., Ataseven Y. and Öztürk, F. (2018). *Şem'î-Tezkiretü'l-Hulefâ*. Ankara: Gece Academy.
- Gökbel, A. (2019). *Ansiklopedik Alevi Bektaşî terimleri sözlüğü*. Ankara: AKM Publications.
- Gökçen, A. (2019). Eşik: Olgular ve imgeler bağlamında bir mekân analizi. *İçtimaiyat Journal of Social Science*, 2, 129-137.
- Gölpınarlı, A. (2004). *Tasavvuftan dilimize geçen deyimler ve atasözleri*. İstanbul: İnkılap Publications.
- Gölpınarlı, A. (2019). *Manâkib-ı Hünkâr Hacı Bektaş-ı Veli (Vilâyet-nâme)*. İstanbul: İnkılap Publications.
- Kardaş, S. (2018). *Ali Nihanî'nin manzum Hacı Bektaş-ı Veli Velayetnamesi (İnceleme-metin-sadeleştirme-dizin)*. Ankara: Grafiker Publications.
- Kaya, F. (2010). *Türk kültüründe eşik*. (Unpublished master thesis). Gazi University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Koçak, A. (2003). Zengî Ata'nın menkabeleri, türbesi ve bayramı üzerine. *Turkish Culture and Hacı Bektash Veli Research Journal*, 25, 105-114.
- Komisyon (1992a). *Evlîyalar ansiklopedisi-3*. İstanbul: Türkiye Newspaper Publications.
- Komisyon (1992b). *Evlîyalar ansiklopedisi-6*. İstanbul: Türkiye Newspaper Publications.
- Komisyon (1993). *Evlîyalar ansiklopedisi-12*. İstanbul: Türkiye Newspaper Publications.
- Köprülü, M.F. (1966). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Ankara: Ankara University Press.
- Ocak, A.Y. (2010). *Kültür tarihi kaynağı olarak menâkibnâmeler (Metodolojik bir yaklaşım)*. Ankara: TTK Publications.
- Özçelik, M. (2015). *Yunus Emre*. Ordu: Ordu Metropolitan Municipality Department of Culture and Social Affairs Culture Publications.
- Renard, J. (2009). *The A to Z of sufism*. UK: The Scarecrow Press.
- Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre divanı (İnceleme)*. Ankara: Ministry of Culture Publications.
- Timurtaş, F.K. (1972). *Yunus Emre divanı*. İstanbul: Tercüman Newspaper Publications.
- Tirmizî (2018). *Sünen'üt-Tirmizî*. Cilt 2. (Tr. M. Türk). İstanbul: Kitap Dünyası Publications.
- Uludağ, S. (2005). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Publications.
- Uysal, İ.N. (2014). *Yunus Emre divanı (Karaman nüshası)*. İstanbul: Kesit Publications.



### 34-Babanın adını reddetme temelinde “The Piano” filmine Lacancı bakış

Muhsine SEKMEN<sup>1</sup>

**APA:** Sekmen, M. (2022). Babanın adını reddetme temelinde “The Piano” filmine Lacancı bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 551-563. DOI: 10.29000/rumelide.1076378.

#### Öz

Sinema filmleri, yaratıcısının zihinsel süreçlerinden bağımsız olarak ele alınmaz. Film, bir bilincin ürünü olduğu kadar bilinçdışının serbestçe gezindiği bir alandır aynı zamanda... Bu nedenle film ürününün incelenmesinde psikanalitik süreçler, film karakterlerinin derinlemesine analiz edilmesi için bilinçdışına odaklanmaktadır. Bu çalışmada *The Piano* (Campion:1993) filminde Ada karakteri merkeze alınarak, film karakterleri Lacancı okumaya tabi tutulmuştur. Bu film incelemesinde Lacan okuması yapılırken, Zizek’in yol göstericiliğinde anamorfoz bakış açısı kullanılarak, temel Lacan kavramları üzerinden inceleme yapılmıştır. Lacan’ın Ayna Evresi Kuramı ve üç aşamalı gerçeklik modellemesi, Ada karakterinin bu aşamalar arasındaki geçiş yolculuğu ile aktarılmaktadır. Bu filmin Lacancı psikanalitik inceleme için seçilmesinde, Ada karakterinin filmde baskın öge olan konuşmayı reddetme eylemi belirleyici olmuştur. Konuşmayı reddetmek, Lacan kavramları açısından Babanın Adını temsil eden dil aşamasına geçmeye direniş göstermeyi ifade etmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmada, anamorfoz bakış açısı ile ‘semprom’, ‘objet petit a’, ‘jouissance’ ve ‘Babanın Adı’ kavramları ekseninde; imgesel, simgesel ve Gerçek aşamaları incelenmiştir. Film incelemesi sonucunda, Ada karakterinin bilinçaltında yer alan arzularının aktarılmasında piyano sesinin öne çıktığı görülmüştür. Ada, iğdiş edilmesine rağmen, erkek otoritesi altına girmeyi kabul etmemiş, arzularının peşinden koşmuştur. Filmin sonunda Ada’nın arzularına ulaşması ile birlikte piyanoya ihtiyacı kalmadığını düşünmesi, onun simgesele kendi isteğiyle girmeyi kabul ettiğini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Lacan, psikanaliz, dil, anamorfoz

### Lacanian analysis of the movie “the Piano” on the basis of rejecting the name of the father

#### Abstract

Cinema movies are not independent of the mental processes of the creators. The film is a product of consciousness as well as an area where the unconscious wanders freely. For this reason, psychoanalytic processes in the analysis of the film product focus on the unconscious for in-depth analysis of the film characters. In this study, by focusing on the character of Ada in the movie *The Piano* (Campion:1993) the movie characters are analyzed in the light of Lacanian reading. Based on Lacan's theories, the basic Lacanian concepts are examined by using the anamorphosis perspective by Zizek in this movie review. Lacan's Mirror Stage Theory and three-stage reality modeling are conveyed through the permeable journey of Ada character between these stages. In the selection of this film for Lacanian psychoanalytic analysis, the dominant element of the Ada character, refusing to speak, is seen. Refusing to speak means resisting the transition to the stage of language representing the Name of the Father in terms of Lacan concepts. In this study, in the axis of the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema (Erzurum, Türkiye), mhsnesekmen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5493-9927 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2022- kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076378]

concepts of symptom, objet petit a, jouissance and Father's Name, by looking at the trapezoid from the anamorphosis point of view; imaginary, symbolic and real stages are examined. As a result of the movie review, it is seen that the sound of the piano came to the fore in conveying the subconscious desires of the character Ada. Despite being castrated, Ada refused to be under male authority and pursued her desires. At the end of the movie, the fact that Ada thinks she no longer needs the piano after she reaches her desires shows that she accepted to enter the symbolic with her own will.

**Keywords:** Lacan, psychoanalysis, language, anamorphosis

## Giriş

Lacan psikanalize ilişkin görüşlerinde bilinçten ziyade bilinçdışı kavramına odaklanmaktadır. Bilinçdışının dil gibi yapılandırıldığına (Zizek 2005:8) dikkat çeken Lacan, bilinçdışını simgeselleştirilmemiş olanların yerleştiği alan olarak görmektedir. Simgesel alan, nasıl dil ve dile ilişkin bir alan ise bilinçdışı, dil tarafından ifade edilmeyenlerin biriktirildiği bir yerdir. Dil, simgesel babaya ait olandır, birey ise dilin dışında olandır. Yasanın ve kültürün biriktirilerek dil aracılığıyla aktarıldığı Babanın Adı, bireyi boşluk bırakmadan inşa etmektedir. İşte bu noktada Lacan'ın psikanalitik kuramı iş görerek, bireyin dil ile ifade edilmeyen bastırılmış duygularını bilinçdışına iterek, arzu kavramı oluşmaya başlamaktadır. Demek ki dil, bireyin toplumsalın dışında kalan arzularının ifade edilmeye olanak bulamadığı yerde ortadan kalkmakta ve bilinçdışı oluşmaktadır. Böylece Lacancı 'Gerçek', bilinçdışı, arzu kavramları bu süreçte oluşarak, simgeselin dışında kalan alanlar tanımlanmış olmaktadır.

Lacan'ın ayna evresi kuramının verdiği ilhamla sinema kuramcıları, film incelemelerinde psikanalitik yöntemi kullanmaya başladılar. Buna göre sinemada izleyici, aynaya bakan çocuk ile aynı konumdadır ve dünyaya ilişkin yaşadığı eksiklik duygusunu beyaz perde sayesinde giderebilmektedir. Sinemada imgesel, kendimizde ve algıladıklarımızda yaratılan bütünlük yanılısamadır. Yani imgesel, yaşantımızdaki eksikliği kapatan bir alan oluşturmaktadır. Simgesel, görülür dünyayı düzenleyen yapıyı ifade etmektedir. Gerçek ise, simgesel düzenin tamamlanmamış olduğunu gösterir. Fakat psikanalitik kuramda Gerçek ele alınmamaktadır (McGowan 2012:18-21).

Lacancı film çözümleme, film karakterlerini inceleme nesnesi olarak ele almakta ve bu karakterleri psikanalitik süreçler içerisinde incelemektedir. Sinemada psikanalitik inceleme, filmlerdeki simgesel yapıların açığa çıkarılarak filmin örtük içeriğinin açıklanmasını sağlamaktadır (Özden 2014: 185). Bu aşamada anamorfik inceleme ile anlamsız olan, hiçbir şey olmayan şeyler, anlamlı hale gelmektedir. *The Piano* filminde Ada karakteri merkeze alınarak, filmin diğer karakterleri; Flora, Stewart ve Baines üzerinden karakter eylemleri, düşünceleri Lacan'ın psikanaliz kuramına göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında *The Piano* filminin seçilmesinin sebebi, filmde kadın karakter Ada'nın konuşmayı reddetmesidir. Bilinçli bir tercihle konuşmak istemeyen Ada, Babanın Adına muhalif davranmakta ve piyanonun sesi üzerinden kendini ifade etmektedir.

## Psikanaliz ve sinema ilişkisi

Sinemanın ürettiği gerçeklik üzerine yapılan tartışmalar, sinema ve temsil konusuna odaklanmaktadır. Bazin ve Kracauer gibi gerçeğe önem veren sanatçılar, sinemayı gerçeğin sanatı olarak tanımlayarak, sinemanın gerçeğe yakınlaştığı oranda sanat olacağını ileri sürerler (Gök 2007:117). Hatta Bazin, geometriden ödünç aldığı 'asimptot' kavramını sinema ve gerçeklik ilişkisinde yer vererek, sinema ile

gerçekliğin birbiriyle sonsuza kadar yan yana ilerlediğini ve kesişmediklerini söyler. Sinema ve gerçeklik ilişkisinin diğer yanında sinemanın ürettiği şeyin bir gerçeklik değil de, gerçekliğin temsilinin temsili olarak gören diğer görüş bulunmaktadır. Bu görüşe göre, kameraya kaydedilen görüntü, yönetmenin ve senaristin ürettiği bakış açılarının yeniden yorumlanması olarak kabul edilmektedir. Kameranın yeniden ürettiği şey, bir gerçeklik değil, gerçekliğin temsilinin temsidir. Çünkü bu noktada kamera, dış dünyadaki fenomenler arasında bir ayırım yaparak kadraja neler alınması gerektiğine karar verir ve kurgu ile kendi gerçekliğine uygun olarak onların düzenlenmesini sağlar. Gerçekliğin sanatçının gerçekliğine uygun olarak düzenlenmesinde psikanalitik yöntem öne çıkmaktadır. Freud edebiyat, tiyatro, resim ve heykel gibi sanat dallarındaki sanatçıların eserlerini inceleyerek, o sanatçıların yapıtlarını nevrotik bir hastalığın belirtileri gibi ele alması ile sanat alanına psikanalitik yaklaşımı uygulamıştır. Freud' un belirlediği bu yaklaşımın etkisi kırklı yıllarda edebiyat eleştirisi alanında kendisini göstermeye başlamıştır (Özden 2014:180). Zamanla yönetmenler, karakterleri psikolojik süreçler içerisinde var ederek psikanaliz ve film çalışmalarının bir arada yürütülmesini sağlamışlardır. Sinemada psikanaliz çalışmaları 1970'li yıllarda Jean-Louis Baudry ve Christian Metz tarafından yapılmıştır. Psikanaliz, karakterlerin psikanalitik süreçler içerisinde incelenmesini mümkün kıldığı gibi, karakter ve izleyici özdeşleşmesine de açıklık getirmektedir. Özellikle Metz, Lacan'ın Ayna Evresi kuramını kullanarak izleyicinin karakterle özdeşlik kurmasının temellerini psikanalitik bağlamda açıklamıştır (Erdoğan 1996: 244). Aslında Lacan, çalışmalarında sinemaya ilişkin herhangi bir bilgi aktarmamasına (McGowan 2012: 17) karşın, gerek Lacan'ın dile ilişkin kuramı gerekse bilinçdışı merkezileştirmesi sinema çalışmalarında yoğun Lacan okumalarının yapılmasına neden olmuştur.

### Lacan ve ayna evresi kuramı

Lacan'ın psikanaliz kuramı, dilbilim ve insan bilime ilişkindir. Dili, insanın varlığını aktaran bir araç olmasının dışında onun varlığını belirleyen temel bir unsur olarak kabul etmektedir. Dil toplumu, kültürü, yasakları tanımlayan ve aktaran bir araçtır. Kültürel düzen, dil üzerinden bireyi belirlemekle kalmaz, birey bu dilsel süreç ile kültürü ve dili içselleştirmiş olur. Özne kendi gerçekliğini oluştururken bu dilsel süreçlerin egemenliği altında kavrayarak, kendini ifade eder (Tura 1996:115-116). Lacan psikanaliz kuramında imgesel, simgesel ve Gerçek olmak üzere üç aşamayı tanımlamaktadır. Bu aşamalar, Freud'un oedipus kompleksinde id, ego ve süperegoya denk gelmektedir. Lacan'ın psikanalitik kuramında dil merkezi bir kavramdır. Psikanalitik kuramın ilk aşaması, dilin ve simgelerin öğrenilmediği, imgesel dönemdir. Bu dönemde bebek, anne ile kendi bedeninin sınırlarının farkına varamaz. İmgesel dönem, bir benlik duygusunun var olmadığı, benlik ve nesnelere arasındaki ilişkilerin geçirgen olduğu bir dönemdir. Bebeğin annesi ile ayrılmayan yaşamı, kendisini annesi ile birlikte tanımlamasına yol açmaktadır. İmgesel dönem, ayna evresinin yaşandığı bir dönemdir ve ayna evresi üç aşamada gerçekleşir. Ayna evresinin ilk aşamasında aynaya bakan çocuk, annesi ile kendi sınırlarını bir olarak görür. Yani benlik ve nesne ilişkisi henüz ayrılmamıştır. Çocuk bu aşamada annesinin arzusunun nesnesi olmayı arzular (Tura 1996: 127). Aynadaki imge, hem kendisidir hem de değildir. Lacan'a göre özne-ben oluşmadan önce, aynadaki imgesiyle büyülenir ve onunla özdeşleşir.

*"özne-ben, başkasıyla özdeşleşmenin diyalektiğinde kendini henüz nesneleştirmeden ve öznelik işlevini dil yoluyla evrensel düzeyde yeniden kazanmadan önce, özünü en ilk biçimiyle bu dünyatağında çekeltmekte, oluşturmaktadır"(Lacan 1982: 150).*

İkinci aşamada çocuk, görüntü kavramına ulaşır ve aynadaki bir yansıma olduğunun farkına varır. Üçüncü aşama, özne-benin oluşumunun gerçekleştiği, aynadaki imgenin kendi bedeni olduğunun farkına varıldığı bir aşamadır. Ancak çocuğun kendisi sandığı bu ayna imgesi, çocuk için bir yanlış tanımadır. Lacan imgesel dönemi, özdeşleşmeler yapmamıza rağmen, kendimizi yanlış tanıdığımız bir

aşama olarak görür (Eagleton, 2018: 192). İmgesel dönemde gerçekleşen bu özdeşleşme, kişinin yaşamı boyunca oluşturacağı özne idealinin de temelini oluşturacaktır.

Çocuk için ego idealinin oluşumuna önemli bir figür olan anne ile çocuk arasında simgesel dönemde bir üçüncü kişi olan Baba girecektir. Baba, simgesel bir baba olarak, yasayı, kültürü, dili temsil etmektedir. Babanın yasakları simgesel düzeni ifade eder. Çocuk simgesel dönemde, dil ile birlikte, yasayı, kuralları öğrenmeye başlar ve bu sistem 'Babanın Adı' ile kavramsallaştırılır. Dil bireyi incelemektedir. Simgesel dönemde, dil ile taşınan yasaya ait kuralların benimsenmesi sağlanır. Simgesel dönem bir kastrasyon olarak babanın sürece dâhil olduğu bir aşamadır. Baba, ensest tabusunu simgelemekte ve anne ile çocuk arasındaki yaşağı belirlemektedir. Çocuğun oedipal döneme geçmesini sağlayacak olan ise annenin söylemidir. Yani çocuk, anne vasıtasıyla simgesel düzenin yasalarına tabi olacaktır. Eğer anne, çocuğu Babanın simgesel düzenine gönderimde bulunmazsa bu çocuk için psikozlu<sup>2</sup> bir süreç halini alır ve çocuk imgeselde takılıp kalır. Psikozda 'Babanın Adı' dışarıda bırakılır ve özne kültürel iletişim içerisindeki yerini muhafaza edemez (Tura 1996: 130-141). 'Babanın Adı'nın ortaya çıkışı, anne ile çocuk arasındaki ilişkiyi bozarak çocuğun bir daha asla elde edemeyeceği arzu kavramının oluşmasına neden olur. Yasa ile bilinçdışı, arzunun oluşması aynı döneme denk gelmektedir (Eagleton 2018:193). Yani simgesel düzene girme ile bilinçdışının oluşumu aynı zamanda gerçekleşmektedir. Çünkü simgesel düzene girerek bireyin kendiliği ve kültürel kimliği arasında bir uçurum oluşmaya başlamaktadır. Birey, bir taraftan kültürel düzene uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan kendi arzuları bilinçdışını oluşturmaktadır (Tura 1996: 121). Fallusla simgelenen baba, çocuğa aile içerisindeki cinsel kimliğini, onun anne ve babası ile olan ilişkisinin seviyesini ve annesi ile olan ilişkisinin seviyesini tanımlamaktadır (Eagleton 2018: 194).

Lacan, insanı toplumsal bir organizma olarak tanımlar. İnsanın organizma olarak doğum halinden toplumsal yapı içerisinde özneye dönüşmesi sürecinde çevresinde var olan göstergesel kültür ürünleri önem kazanmaktadır. Yani dil öğrenme süreci, organizmadan özne haline dönüşümü sağlayan bir unsurdur. Ancak Lacan'a göre dil, ötekidir. Dilin öteki olarak kuruluşu onun bizden önce belirlenmiş olmasını ifade etmektedir. Lacan tarafından 'Büyük Öteki' ya da 'Babanın Adı' olarak oluşturulan dil, iletişim kurarken, kendimizi ifade ederken başvurulan Büyük Öteki'ne ait olan dildir (Belsey 2013: 80-81). Sosyokültürel kodlar aracılığıyla simgesellik otantik tekbenciligi ortadan kaldırarak birey için yabancılaşmaya neden olmaktadır. Yani bireyin dışında var olan dil, bilinçdışının oluşumuna neden olduğu gibi yabancılaşmaya da zemin hazırlamaktadır (Tura 1996:124).

Üçüncü düzen, Gerçek olarak tanımlanmaktadır. Madan Sarup gerçeği şu şekilde tanımlamaktadır.

*"Gerçekliği asla bilemeyecek oluşumuz, bir gerçektir- kendisi dilin dışında var olmaktadır... kendisini asla bilemeyecek olsak da var olduğunu varsaymak zorundayız..... Gerçek ya da gerçek olarak algılanan her ne ise o, simgeselleştirilmeye sonuna kadar direnendir" (2017: 49).*

Gerçek, Lacan'ın ardışık düzleminde son aşamada yer alsada aslında ilk aşamayı ifade etmektedir (Zizek 2005: 228). Gerçek, simgesel tarafından içerilmeyendir. Yani dil öncesi, insan öncesi olan doğanın egemen olduğu dönem, Gerçek olarak değerlendirildiği gibi, henüz konuşmayan imgeler oluşturamayan bebeğin içinde bulunduğu durum da Gerçeği tanımlamaktadır. Gerçek, simgesel düzendeki bir boşluktur, Gerçek simgesel düzendeki eksikğin cisimleşmesiyle oluşan bir yüce nesnedir (Rigel 2005: 312). Çocuk, anneden oluşan boşluğu doldurmak için hayatı boyunca çaba sarf edecektir. Lacan, anneye ulaşmanın imkânsızlığı ile ortaya çıkan arzuları 'küçük nesne a' (objet petit a) ile tanımlar (Eagleton

<sup>2</sup> Psikoz: Kişinin gerçeği değerlendirme yetisinin bozulması, düşünce bozukluğu göstermesi ve varsanı ya da sanrıların olması olarak kısaca tanımlanır (Oral 2005:1).

2018: 195) . Anne ve çocuk arasındaki ilişkinin simgesel dönemde koparılması ve çocuğun bir daha asla anneye tekrar sahip olamaması arzu kavramını inşa eder. İmgeselden simgesele geçişte karşılaşılan dil, isteklerimizi ifade etmek için kullanılmaktadır. Dil, öznenin isteklerini ifade etmekte yetersiz kalmaktadır. Kültürün bize sunmuş olduğu ise hakikat değildir.

*"Hakikat, bilincimizde kavranabilir olmaktan uzaklaştığı için bastırılmıştır ve bildiğimizi sandığımız gerçeklikle olan ilişkimizi zedelemek ve altüst etmek için durmaksızın geri döner. Var olan dilin olanaksızlığında kaybolan hakikat, rüyalarımızda, dil süreçlerimizde, sözcük oyunlarında, esprilerde ya da hastalıklarda ..... gibi bedensel belirtilerde kendini gösterir" (Belsey 2013: 81).*

Gerçek, simgeselleştirilmeyen, simgeselleştirmeye direnen ve simgesel tarafından içerilmeyendir (Rigel 2005: 312). Zizek bu kavramı "gerçekliğin var olabilmesi için, bir şeyin konuşulmadan bırakılması gerekir" şeklinde ifade eder (2005: 69). Lacan'ın psikanalitik yapının üç temel aşaması olarak gördüğü bu yapının içinde yer alan temel kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramların açıklanması psikanalitik film çözümlemesi için elzem görülmektedir.

### **Sinema filmlerinin psikanalitik çözümlemesinde Lacan kavramları**

Lacan'ın ünlü "Ayna Evresi" konuşması 1930'lu yıllarda yapılmasına rağmen sinema alanında Lacancı bakış açısının kurulması 1970'li yıllara denk gelmektedir. Lacan'ın *Özne-Ben'in İşlevinin Oluşturucusu Olarak Ayna Evresi* başlıklı makalesi sinema kuramcıları için film izleme deneyimine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (McGowan 2012: 17). Buna göre Lacancı bağlamda film okuması, iki şekilde gerçekleşmektedir. İlki, film izleme deneyiminde beyaz perdenin ayna olarak kabul edilmesi ile karakter ve izleyici özdeşleşmesinin sağlanması yoluyla gerçekleşir. Bu durumu Althusser şu şekilde belirtmektedir:

*"Öznelliğin kendisi bir aldatmacadır, ideolojinin bir ürünüdür ve film teorisinin takındığı tavrı, sinemanın öznelere boyun eğişini artırmak için özdeşim sürecini nasıl kullandığını gözler önüne sererek filmlerdeki ideolojik çalışmayı ortaya çıkarmaktır" (Althusser'den aktaran McGowan-Kunkle 2014:12).*

Sinemada sembolik düzen, öznelere varlıklarının en ince ayrıntısına kadar belirlendikleri bir alan olarak görülmektedir. Sinemada sembolik düzenin işleyişini bozan şey ise Gerçek'tir. Gerçek, sembolik düzenin işleyişini sekteye uğratan yarıklardan oluşmaktadır.

Sinemada Lacan'ın ikinci okuması filmin sembolik anlatımlar yoluyla, film karakterlerinin geçirdiği psikanalitik süreçlerin incelenmesiyle gerçekleşmektedir. Bu aşamada Lacan'ın imgesel, simgesel, Gerçek kavramı öne çıkarak film karakterlerinin Lacancı okuması yapılmaktadır. Sinemada Lacan'ın inceleme alanı olarak kullanılmasında Slavoj Zizek'in çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Freud'un rüya çözümlemelerini temel alarak Zizek, sinemanın da rüya olduğundan hareketle, filmlerin Lacancı okumasını yapmıştır. Zizek'in film inceleme yöntemi olarak psikanalitik yöntemi kullanmasında 'anamorfoz' yani 'yamuk bakmak' kavramı öne çıkmaktadır. Anamorfoz, görme yoluyla doğrudan algılanamayan, ilk bakışta herhangi bir biçime sahip değilmiş gibi gözükken nesnelere özel bakış açısı yoluyla algılanabilir hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre ilk bakışta anlamsız olarak görülen nesnelere, anamorfik bakış açısıyla yani yamuk bakarak simgesel düzende anlamlı hale gelmektedir. Anamorfik bakış açısıyla Holbein'in *Sefirler* tablosu Zizek tarafından incelenerek tabloda anlamsız görünen unsurların içerdikleri mesajlar açığa çıkarılmıştır (Rigel 2005: 303). Zizek anamorfik bakış ile 'objet petit a' arasında benzerlik kurarak, yamuk bakma ile nesnelere hiçbir şey olmayan şeylerin bu sayede bir şey haline dönüştüğünü göstermiştir. Yani hiç olan şey, bir şeye dönüşmektedir

(Zizek 2005: 27). Anlamsız olan arzu kavramı, yamuk bakma ile bir anlama kavuşmaktadır. Lacancı bağlamda anamorfoz kavramı, simgesel düzende normal olarak kabullenilen eylemlerin ardındaki 'Gerçek'e odaklanmayı sağlamaktadır. Zizek'te anamorfoz kavramı aynı zamanda 'septom' kavramı ile de ilişkilidir. Semptom, bastırılmış olanın geri dönüşünü, kusursuz bir simgesel oluşumu ifade etmekte ve yorumlama yoluyla kendini açan bir mesaj olarak tanımlanmaktadır (Rigel 2005:308-310). Lacan semptomu, "öznenin arzusuna teslim olmasının bir yolu" olarak görüyordu. Eğer arzunun hakikatine ulaşmak isteniyorsa, semptom yorumlanmalı ve çözümlenmeliydi (Zizek 2005:185). Bilinçdışının pozitif koşulu, bir şeyin simgeselleştirilmemiş yani söze dökülmemiş olmasıdır. Bu durum bize semptomun tanımını vermektedir (Zizek 2005:68). Lacancı film çözümleme de önemli bir kavram da *sinthome*'dur. *Sinthome*, öznenin kendisinden fazla sevdiği ve kendisinden fazla olanı ifade etmektedir (Zizek 2005:179). Lacan'ın psikanaliz sürecinde Babanın Adı, Aziz Saint Thomas'a gönderme yaparak bu ismin kısaltılması şeklinde '*sinthome*'a dönüştürülmüştür (Rigel 2005: 311). Zizek'e göre *sinthome ne (septom gibi) yorumlanabilen ne de (fantazi gibi) "kat edilebilen" psikotik bir çekirdektir (2005:184)*.

Arzu ise anne ve çocuk arasında Baba tarafından bozulan ilişkinin bir daha asla ulaşılamaması ile oluşan bir boşluktur. Aslında bu durum, annenin memesini bir daha elde edememektir. Arzu ile enseste ulaşmak istenir ama bu durum engellenir. Annenin memesine olan tatmin elde edilemeyeceği için, bütünsel bir tatmin yerine kısmi hazlar devreye sokulacaktır (Nasio 2007: 140). İşte arzu kavramı, öznenin hayatı boyunca peşinde koştuğu, asla elde edemediği 'nesne küçük a'dır. Neden 'nesne küçük a' ile tarif edilir? Çünkü "a" küçük öteki olarak alter egoyu tanımlamakta, Büyük öteki ise büyük "A" ile öteki olan Fransızca autre sözcüğünü içerimlemektedir. Küçük öteki; yitirilen, kaybedilen bir nesnedir. Nesne "a" şu şekilde tarif edilmektedir:

*"Nesne a sadece bir harftir, a harfinden başka bir şey değildir, merkezi işlevi çözümsüz bir problemi adlandırmak, ya da daha iyisi, bir namevcudiyeti belirtmek olan bir harftir. .... nesne a o halde bir imkânsızlığı, kuramsal gelişime bir direniş noktasını ifade eder" (Nasio 2007: 119).*

Zizek, *Yamuk Bakmak* adlı çalışmasında, rüyada insanın takip ettiği şeyi hiçbir zaman yakalayamaması örneği üzerinden özne-arzu ilişkisini aktarmaktadır. Zizek'e göre,

*"Nesneden hızlı olan özne ona gittikçe yaklaşır, ama hiçbir zaman yakalayamaz - rüyada kendisine sürekli yaklaşıldığı halde yine de sabit bir mesafeyi koruyan nesnenin paradoksudur bu" (2005: 16).*

Demek ki, bir şeyin arzu nesnesi olabilmesi için, arzu ile özne arasında kapatılamayacak bir boşluk gerekmektedir. Özne, arzuyu elde ettiği anda artık o arzu olmaktan çıkmaktadır. Zizek Gerçek ve semptom ilişkisini anlatırken, keşişler ve iki Amerikalı bilgisayar uzmanı üzerinden örneklendirir. Tanrı'nın dokuz milyar ismi olduğuna inanan keşişler, dünyanın yaratılmasının temelinde bu isimlerin bilinmesi ve zikredilmesi olduğuna inanmaktadır. Bu işlem gerçekleştiği anda ise dünya kendisini ortadan kaldıracaktır. Bu nedenle keşişler, uzmanlardan Tanrı'nın isimlerinin bilgisayara yazılarak çıktılarının alınmasını isterler. Bütün isimler yazıldığı anda ise yıldızlar sönmeye, evren yok olmaya başlamıştır. Bu duruma göre, bütün isimler simgeselleştirilirse dünya semptom olarak kendini ortadan kaldırmaktadır (Zizek 2005: 69). Lacan'ın bir başka önemli kavramı 'jouissance'dır. Jouissance basit bir haz tatmini değil, imkânsız olan bir dürtü tatminini ifade etmektedir. Aslında burada tatmin olmaktan ziyade ulaşılamayan, elde edilmesi imkânsız haz ve tatmin öne çıkmaktadır. İlksel anneye ulaşmanın ve onunla bir arada olmanın elde edilemeyecek olması bir jouissance'dır (Zizek 2005: 229-230). Lacan jouissance'ı acının ortaya çıktığı yerde olduğunu ifade etmektedir. Sembolik evren her ne kadar iyi ve organize olmuş olsa da, bu sembolik düzenin dengesini bozacak ve tadını kaçırarak şeyler ortaya

çıkabilir. Ancak buna engel de olunamamaktadır (Mencütekin 2001:52). Yani sembolik düzende eksik kalan, dengeyi bozan şey özne için jouissance'dır. Objet petit a'dan doğan jouissance ise 'Plus de jouir' olarak tanımlanmaktadır (Aktaran Mencütekin 2001: 52). Buna göre jouissance'ın ortaya çıkmasında sembolik sistemin etkisi görülmektedir. Yani sembolik sistem, yaşamı düzenlerken, belirli kurallar koyarken, o sistemin tadını kaçıran unsur jouissance olarak etiketlenmektedir.

## Film hakkında

Jane Campion tarafından senaryosu yazılan ve yönetilen *The Piano* (Campion:1993) filmi, feminist sinemanın başyapıtları arasında yer almaktadır. Bu filmde kadının özgürlük arayışı dil üzerinden oluşturularak, erkek egemen düzene, bu düzenin dili reddedilerek tepki verilmektedir. Feminist sinemada kadın imgesi, erkek bakış açısına göre değil, kadının kendini, toplum içerisindeki kadını ve sorunlarını görmesi üzerinden üretilmektedir. *The Piano* filminde toplumsal yaşama bir tepki olarak altı yaşından beri konuşmayan Ada'nın hikâyesine odaklanılmaktadır. Ada'nın sessiz yaşamındaki tek ses, çaldığı piyanonun sesidir. Film Ada McGrath'ın Yeni Zelandalı zengin bir adamla evlendirilmek üzere kocasının yaşadığı adaya gelme öyküsüyle başlamaktadır. Filmin başında piyano çaldığına tanık olunan Ada, bu piyanosuyla zorlu bir yolculuk sonrası adaya ulaşır. Bu minvalde piyano, filmin merkezi figürü olarak görülmektedir. Ada'nın başlayan yeni yaşamında kocası Steawart, piyanoya yer vermez; piyanonun eve kadar taşınamayacağını söyleyerek piyanoyu sahilde bırakır. Ada'nın piyanosunu elde etme hikâyesini anlatan film, Akademi Ödülleri'nde üç kategoride Oscar'a layık görülmüştür (<https://www.beyazperde.com/filmler/film-7807/>).

## Yöntem

Çalışmada Lacan'ın psikanalitik yöntemi sanat eserinin bir araştırma nesnesi olarak ele alınmasıyla incelenmiştir. Sinemada psikanalitik yöntem, yönetmenin film yaratım sürecinde zihinsel süreçlerinin ve bilinçaltının dışavurumu olarak filmlerin ve film karakterlerinin örtük anlamına yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda filmler salt bilinç ürünü olarak görülmez, aynı zamanda bilinçdışının film içerik üretiminde yönlendirici olduğu kabul edilmektedir (Özden 2014:179-180). *The Piano* filminde Ada karakteri merkeze alınarak, filmin diğer karakterleri; Flora, Stewart ve Baines üzerinden karakter eylemleri, düşünceleri Lacan'ın psikanaliz kuramına göre incelenmiştir. Bu kapsamda imgesel, simgesel ve Gerçek aşamaları incelenerek ayna evresi, arzu kavramları ile Zizek'in film çözümlemesine temel aldığı anormorfoz, semptom ve jouissance kavramları da çalışmada analiz kavramları olarak iş görmektedir.

## İnceleme

Filmi Lacancı bakış açısıyla inceleyebilmek için öncelikle anamorfoz kavramıyla işe başlamak gerekmektedir. Anamorfoz yani yamuk bakmak, düz bakış ile anlaşılabilen imgelerin anlamlı hale gelmesini ve onların ardındaki ideolojiyi görmemizi sağlamaktadır. Bu kapsamda film, anamorfik bakış açısıyla incelendiğinde altı yaşından beri konuşmayı reddetme, doğrudan Lacan'ın simgesel dönem olarak adlandırdığı Babamın düzenine, onun kurallarına ve diline bir başkaldırı olarak görülmektedir. Filmde konuşmayan kadın, piyano çalarak erkek egemen söyleme aykırı bir dil geliştirmektedir. Sanat, burada kadının kendini temsil etmesinin de bir aracı hükmündedir. Babası tarafından zorla evlendirilen Ada için piyano, onun varlığının bir koşulu; onun dilsel aracıdır. Piyano ile oluşturduğu dil, Babamın Adını temsil eden sembolik dilin kurallarını yadsıyarak yeniden oluşturulan bir dildir. Zaten filmin sonunda istediği adamla evlenen ve konuşma edimini kabul eden Ada, özgürlüğünü ve varoluşunu

kazanmış ve piyanoya gereksinimi kalmamıştır. Anamorfoz ile açığa çıkan semptom, öznenin arzusunun peşinde olmayı ifade etmektedir. Ada, 'Babanın Adı'nı ve onun kurallarını reddederken, onun yerine koyduğu piyanosu 'semptom' olarak görülmektedir. Semptom, yorum yoluyla kendisini açan, bastırılmış olana karşı başkaldırıyı ifade etmektedir. Görüldüğü üzere semptom, anamorfoz ile ilişkili olarak kusursuz bir simgesel oluşumdur. O, bir şeyin simgeselleştirilmemiş hali olarak erkeğin oluşturduğu dilin antitezi hükmündedir. Piyanonun dili, erkeğin erk alanının dışında, kadının oluşturduğu ve kadın ruhundan anlayanların farkına varabileceği bir dildir. Zaten Ada'nın Baines ile yaklaşmasında aralarında ortak dil olan piyano çalma eylemi öne çıkmaktadır. Bir başka Lacan kavramı sinthome, Babanın Adını temsil eden, yasa, kültür, toplumsal düzen ve dili ifade etmektedir. Filmde Babanın Adları, Ada'nın filmde görülmeven ancak onu zorla evlendiren babası, piyanosunu reddeden kocası ve reddettiği dil özelinde ortaya çıkmaktadır. Filmde 'objet petit a', bir arzu nesnesi olarak piyano ve sevdiği adam Baines'dir. Piyano, Ada'nın simgesel düzene girmesini engelleyerek ona kazandırdığı yeni bir dildir. Bu dil, imgelese ait olan, simgeselin nüfuz edemediği bir yapıdadır. Filmde arzu nesnesi olarak piyano, ulaşılması mümkün olan olarak imlense de kaygan yapısı ile Ada'nın elinden alınmakta ve sonra tekrar ona verilmektedir.

Filmde 'jouissance', Ada'nın evlenmek üzere yanına geldiği Stewart tarafından eve taşınmayacağı bahanesiyle uzak tutulan piyanosudur. Piyano, sembolik yaşamı bozan, tadı kaçırın bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Piyanodan ayrı kalmak, Ada'nın yaşamında bir yarık oluşturarak, hazdan acıya geçişi göstermektedir. Ada'nın piyanosunu elde etmek için bir başka erkeğin isteklerini yapmak zorunda kalması da jouissance'dır. Burada jouissance, sembolik düzeni bozan ve kadını piyanosu için erkeğin hazlarını tatmin etmeye sevk eden eylem olarak görülmektedir. Yani jouissance, düzenin dengesini bozan, tadını kaçırın haz ve acının iç içe olduğu eylemdir. Zaten Stewart piyanonun üzerine balta saplayarak piyanonun sembolik düzene muhalif olduğunu kanıtlamaktadır. Objet petit a'dan doğan jouissance, 'plus de jouir' olarak tanımlanmaktadır. Filmde plus de jouir, piyanodur. Piyano Ada'ya haz veren bir unsur olmasına karşın, sembolik düzene muhalif acı veren bir araca dönüşmektedir. Lacan'ın temel kavramlarından sonra filmdeki dönemler arası geçişleri ve aşamaları incelemek gerekmektedir.

Filmde imgesel dönem, Ada karakterinin Babanın Adı olarak kavramsallaştırılan simgesel döneme girmeyi reddettiği; konuşmama eylemi üzerinden temsil edilmektedir. Ada altı yaşından beri konuşmayan bir kadındır. Filmin başında dış ses olarak sesine tanık olunan Ada, duyulan sesin kendi sesi değil de aklının sesi olduğunu söyler. Ada'nın film boyunca sesine tanık olmayan izleyici için piyano sesi, Ada'nın düşüncelerinin ve duygularının bir yansıması olmaktadır. Piyano çalmak, Ada'nın ilksel anne ile kurduğu bağ dönemini anımsatan Ada'nın arzularının dışavurumudur. Ada, piyano çalarak imgesel dönem içerisinde var oluşunu gerçekleştirir. O, babasının ve piyano çalmasına izin vermeyen kocasının var oluş alanında kendisini göremez. Bu nedenle Ada, film boyunca imgesel dönem içerisinde var olur. Filmin başında Ada, babası tarafından hiç tanımadığı bir adamla evlendirilmek üzere yeni bir yaşama adım atar. Ada, bu sayede bir erkeğin erk alanından çıkarak başka bir erkeğin erk alanına katılır. Kendisini sessiz olarak görmeyen Ada, bunun piyanonun sesinden kaynaklandığını ifade eder. Ada, çevresindeki varlıkların sesini duyarak doğuştan sağır ve dilsiz olan kişilerden ayrılmaktadır. Ada'nın film boyunca genellikle yanından ayrılmayan kızı Flora, onun anne-çocuk birlikteliğini ve arzu kavramını temsil eder. Flora, ilksel anne dilinin bir tezahürüdür. Annesinin toplumsal var oluşunu ve iletişim kurmasını sağlayacak olan Flora'dır. Ada ve kızı Flora, kocası Stewart'ın yaşadığı adaya bir filika ile gelirler. Piyano Ada'nın dilsel temsilidir. Piyano, adaya zorluklarla getirilmesine karşın, Stewart onu eve taşımayacaklarını söyleyerek, kumsalda bırakır. Stewart, hem karısı Ada'ya hem de adadaki yerlilere karşı küçümseyici tavırlar içerisindedir. Ada ve Flora'nın ısrarlarına karşın, piyano eve götürülmez. Bu, kocasının Ada'nın imgesel dilini ilk reddedişi olarak görülmektedir. Ada, Babanın dilini konuşmayarak



kocası tarafından cezalandırılmaktadır. Ada gelinlik giyerek Stewart ile evlenir ancak bilincinde yağmur altında ıslanmaya mahkûm edilen piyanosu vardır. Piyano Ada için filmin bu aşamasında yabancılaştırıcı bir Gerçek'tir.

Filmin Lacancı analizinde imgesel ve Gerçek dönemleri Ada'nın bilinçaltını temsil ettiği aşamalarda iç içe geçmektedir. Ada, piyanosuna duyduğu arzu ile ona ulaşmasını engelleyen simgesel dönem nedeniyle yabancılaşma yaşamaktadır. Ada kızı ile birlikte eşyalarını taşıyan adamlar arasında tanıdığı Baines'in kulübesine gelir ve onları piyanonun yanına kumsala götürmesi için ısrar eder. Baines, Ada'nın arzularına kavuşmasının aracı haline gelir. Baines onları kumsala; piyanonun yanına ulaştırır. Piyano ile buluşma anı, Ada için imgesele dönüşü ve arzulara ulaşmayı temsil etmektedir. Konuşamayan Ada için piyano çalmak bir özgürlük olarak sunulur. Annenin suskunluğu karşısında Flora, sürekli konuşan bir kız çocuğu olarak dikkat çeker. Flora, annesinin hata yapmasına engel olan; simgesel evrende var olandır. Ada, piyanosunun yokluğunu ortadan kaldırmak için masa üzerine piyano resmi çizer. Bu sayede Ada, piyanonun sesini duymasa da zihinsel olarak onu hissetmeye çalışır. Bu aşamada piyanonun yokluğu Gerçek'te temellenir. Gerçek, onun fantezilerinin konumlandığı bir boşluk, simgesel düzendeki eksiğin cisimleşmesiyle oluşan bir yüce nesne olarak görülmektedir. Piyanonun eksikliği, simgesel düzende yok hükmünde olan bir yüce nesnedir.

Komşu Baines, Stewart'a Ada'nın piyanosuna karşılık bir arazi teklif eder. Ada bu duruma her ne kadar karşı çıksa da engel olamaz. Ada'nın yaşamındaki olumsuzları kabullenme durumu Jouissance'ı imlemektedir. Jouissance onun bir arzu nesnesi olarak beklediği piyanosunun tamamen elinden kaçması ile oluşan acı dürtüsüdür. Erkeğin simgesel dilini konuşmayı reddeden Ada, filmde bir kez daha cezalandırılır. Piyano, Baines'e verilir ancak bir koşulla... Ada, ona piyano çalmayı öğretecektir. Ada'nın Baines'e verdiği derslerde Baines, piyanoya yaklaşmaz; uzaktan Ada'yı seyrederek piyanoyu dinlemeyi tercih eder. Bu durum, Ada'nın imgesel var oluşuna Baines'in müdahale etmediği anlamına gelmektedir. Ada ile Baines arasındaki ilişkiyi başlatan piyano çalma eylemidir. Baines'in Ada'ya duyduğu arzu ile Ada'nın piyanoya duyduğu arzu, bu noktada çakışmaktadır. Onun Ada'ya olan duyguları filmde semptom olarak dikkat çekmektedir. Semptom, söze dökülmeyen, simgeselleştirilmeyendir. Semptom, öznenin arzusuna kavuşmasının bir yolu olarak yorumlanmaktadır. Burada Baines'in arzuları, duyguları bir semptom olarak okunabilir. Baines Ada'ya piyanoyu geri alabilmesinin bir koşulu olarak her tuş için bir ziyaret istediğini söyler. Ada her siyah tuş için bir ziyaret teklifinde bulunur ve bu sayede anlaşmaya varılır.

Ada piyano çalarken, Baines ondan her seferinde farklı isteklerde bulunur. Baines'i Ada'ya daha fazla yaklaştıran arzu nesnesi, Ada'nın bedeni değil, ruhudur. Baines, bedensel hazlarını yaklaştığı Ada ile tatmin etmek isterken, Ada bunun karşılığında obje petit a olan piyanoyu elde edecektir. Ada, bedensel olarak Baines'in arzularının oluşturucusu ve öldürücüsü iken, Ada'nın ruhen ondan uzak olmasına dayanamaz. Bu nedenle Ada, başta tepki gösterdiği Baines'in arzularına zamanla isteyerek karşılık vermeye başlar. Ada'nın son ziyaretinde yanına çıplak uzandığı Baines, artık piyanoyu elde ettiğini söyler. Bu durum, ziyaretlerin de bittiği anlamına gelmektedir. Baines onun arzularına yanıt veren Ada'yı değil, onu seven bir Ada istemektedir. Artık piyano evdedir. Filmde Ada'nın peşinden koştuğu, arzuladığı nesne olan piyano, onun için eksik bir imgeye dönüşmüştür. Bu aşamada Ada'nın hayatındaki eksiklik yani semptom, Baines'in yokluğudur. Baines, vardır, oradadır ama Ada için ulaşılamazdır. Onun hayatında haz ve acı arasında yer alan jouissance'dır. Ada, Baines'e âşık olmuştur, bunun farkındadır ve bu aşk, imkânsız olması nedeniyle tat kaçırın, düzeni bozan bir yapıdadır. Baines ile birlikteyken Ada fısıltı halinde sesler çıkarır. Bu sesler Ada'nın kendi isteğiyle simgesel alana girme deneyimi olarak değerlendirilebilir.

Artık Stewart her şeyin farkındadır ve Ada'nın ona karşı kayıtsızlığı karşısında şiddet içeren davranışlarda bulunur. Ada'yı elde etmek, onunla birlikte olmak ister ama Ada buna izin vermez. Bu durum karşısında Stewart, evin pencerelerine çiviler çakarak Ada'nın dış evrenle ilişkisini keser. Simgesel alana girmeyi reddeden Ada için bu durum, cezalandırıcı bir eylemdir. Stewart, evin pencerelerine çivi çakarken, Ada, yatakta elinde ayna ile kendisini seyretmektedir. Stewart tarafından cezalandırıcı bu eylem, onun kendisini, kendi imgesini, bedenini tanımasını sağlar. Bu sayede Ada, bu cezalandırıcı eylem ile aynada gördüğü imge karşısında büyülenir. Aynada gördüğü kendi yansıması değil, Gerçek'in ta kendisidir. Ayna evresi, Ada'nın Baines'e duyduğu arzuların farkına varmasını sağladığı gibi, kızından uzaklaşmasına da neden olur. Kızı Flora'nın kart oynama isteğine karşı durur. Flora, Ada'nın Baines'in yanına gitmesini istememektedir. Annesine “*Oraya gitmemeliydin. Benim hoşuma gitmedi, babamın da gitmedi*” sözleriyle tepkisini ifade eder. Ada'nın yasak olana yönelişi, yani arzuları, piyano çalma eylemi ile paraleldir. Bu nedenle onun arzuları ve ona engel olan Gerçek'ler, Ada'nın yabancılaşmasına neden olur. Ancak ayna evresi, Ada'nın kendi varoluşunu tanımasını sağlarken bunun simgeselde bir karşılığı bulunmamaktadır. Ada bu aşamada arzularını Baines'in yokluğundan dolayı, Stewart'a yöneltir. Piyanoyu çalma eyleminde tuşlara dokunan Ada, Baines'e duyduğu arzularını Stewart'a dokunarak gerçekleştirir. O kendisine dokunulmasına izin vermeyen, sadece dokunandır. Ada'nın kocasına olan bu davranışı, sabah erken saatte penceredeki çivilerin sökülmesini sağlar. Stewart, Ada'ya güvenmek istediğini söyler ve Baines'i görmeme sözünü alarak evden ayrılır. Stewart evden çıkarken Ada, bir kez daha aynaya bakar. Ayna, Ada'nın kişiliğini kazanmasını temsil etmektedir. Ayna evresi, ona baskı şeklinde sunulan evlilikten kaçışı, onun kendi arzularına ulaşmasını imlemektedir. Kocasının evden çıkışı ile Ada, piyanonun bir tuşunu yerinden çıkarır ve üzerine “*Sevgili George Baines, Kalbim sende. Ada McGrath*” sözlerini yazar. Ada, tahtayı bir beze sararak, kızı Flora'ya teslim eder ve bunu Baines'e götürmesini söyler. Piyanonun parçası, Ada'nın dilsel uzantısı haline gelir. Simgesel düzende var olmayan dil, bu sayede somutlaşmaktadır. Flora bu mesajı götürmek istemez; buna karşı koyar. Simgesel evrende var olan Flora, Babanın Adı'na yani kültüre karşı olan bu eyleme izin vermez. Elindeki beze sarılı tahtayı Baines yerine Stewart'a verir. Flora, Stewart'a bezi verirken, “*annem Baines'e vermeme söyledi, yapılması doğru olmayabilir*” der. Annesinin simgesel düzen içindeki davranışını yanlış bulan Flora için, doğru olan Babanın Adına sığınmak olarak gösterilir. Stewart elinde balta ile yamaçtan hızla aşağı iner ve ilk olarak baltayı piyanoya saplar. Bu imgesel alana Stewart tarafından yapılan ikinci saldırıyı ifade eder. Yasayı temsil eden Baba, cezalandırmaya arzu nesnesinden, objet petit a'dan, semptom'dan başlamıştır. Sonrasında Ada'yı hırpalar ve ona:

“*Beni sinir ediyorsun, konuşsana. Bana yalan söyledin. Konuş yoksa Tanrı huzurunda sorumlu olursun. Onu seviyor musun? Sevdiğin o mu?*” der ve Ada'nın elini kütük üzerine yerleştirerek balta ile parmağını koparıverir. Parmağın koparılması, imgelele girişi reddeden Ada'ya verilen bir cezadır. Bu cezayı veren ise kastratör olan erkektir. Erkek, simgesel alanı temsil etmektedir. Ada'nın konuşma edimini reddetmesi, onun iğdiş edilmesine neden olmuştur. Ağlayarak bu duruma tepki gösteren Flora'nın yüzü ve melek kıyafeti kanlar içinde kalır. Flora'nın doğru olduğunu düşündüğü davranışı, annesinin cezalandırılmasına neden olmuş ve bu durum saflığı tehdit eden kan lekeleri ile ifade edilmiştir. Ağlama eylemi, Flora'nın simgesel düzene verdiği bir tepkidir. Ada, çamurlar içerisinde yere oturur. Stewart parmağı bir beze sarar ve bunu Flora'ya vererek Baines'e götürmesini söyler. Stewart “*ona söyle, onu tekrar görürse, birini daha alırım, birini daha, birini daha...*” der. Piyano tuşları ile parmaklar üzerinden oluşturulan metafor, kopan her parmakla imgelele ulaşmayı engelleyecektir. Bu nedenle her parmak, aynı zamanda imgesel dili temsil etmektedir. Ama Babanın Adı, onu imgesel alandaki varoluşunu iğdiş ederek onun zorla simgesel alana girmesini istemektedir. Gece Stewart elinde tüfeği ile Baines'in karşısına dikilir. Stewart Ada'nın Baines'in yanında konuşup konuşmadığını sorar.

Stewart, Ada'nın dudaklarının kelime oluşturmamasına rağmen, bilinciyle onu net bir şekilde duyduğunu ifade eder. Ve Stewart Ada'nın şu sözleri söylediğini anlatır:

*"Arzumdan korkuyorum. Ne yapabileceğinden...Öylesine tuhaf ve güçlü ki... Bırak beni gideyim, Baines beni alıp götürsün. Beni kurtarmaya baksın" dediğini iddia eder.*

Filmin devamında kana bulanık melek kanatları berrak bir suda yüzerek temizlenmektedir. Ada eşyalarını toplamış ve oradan ayrılmaktadır. Baines piyanoya ihtiyacı olduğunu söyleyerek piyanonun tekneye taşınmasını sağlar. Ada, kızı ve Baines ile birlikte bir tekneye binerek oradan ayrılır. Teknede Ada işaret diliyle Flora'ya bir şeyler anlatmaktadır. Flora:

*"Piyanyoyu denize atın, onu istemiyormuş, bozulduğunu söylüyor".*

Baines'in ısrarına rağmen Ada, piyanonun denize atılması konusunda kararlıdır. Piyano denizin derinliklerine inerken piyanonun takılı olduğu ip, Ada'nın ayakkabısına takılır ve Ada da piyano ile beraber denizin derinliklerine iner. İpe takılı ayakkabısından kurtulan Ada, denizin üstüne çıkar ve kurtulur. Ada, çocuk dış sesiyle konuşmaya başlar:

*"Bu ne ölüm, bu ne şans, bu ne sürpriz, arzum yaşamı seçti".*

Bu sefer Ada, metal parmağıyla piyano dersi verirken gösterilir. Artık Ada, Baines ile birlikte ve simgesel düzene geçmeye başlamaktadır. Ada çocuk sesiyle şu sözleri söyler:

*"Konuşmayı öğreniyorum. Sesim halen öylesine kötü ki, mahcup oluyorum. Yalnızca tek başıma ve karanlıktayken alıştırma yapıyorum".*

Ada'nın denize atılan piyanosu, onun imgesel dilini temsil etmektedir. Denize atılan piyano ile Ada, simgesel evrene geçiş yapmıştır. Artık Ada, Babanın Adını temsil eden simgesel düzen içerisinde bir erkeğin erksel alanı içerisinde. Denizden çıkarken söylediği "arzum yaşamı seçti" sözleri ile piyanodan Baines'e geçen arzuları aktarılmaktadır.

Filmin sonunda denizdeki piyano gösterilir ve Ada:

*"Gece okyanus mezardaki piyanomu düşünüyorum ve bazen de kendimi onun üzerinde yüzdüğümü. Sesin olmadığı yerde sessizlik vardır. Denizin sonsuz derinliklerinde soğuk mezarda...."*

Baines ile simgesel düzene geçiş yapan Ada için denizde kalan piyano, hala bir arzu nesnesidir. Elde edilmiş olmasına rağmen piyano, Ada tarafından bile isteye denize bırakılmış ve arzu nesnesi olma özelliğini muhafaza etmiştir.

## Sonuç yerine

*The Piano* filminde Ada karakterinin dili reddetmesi (konuşmaması) Lacan'ın psikanaliz kuramı ile incelenmiştir. Bu film çalışması, film karakterlerinin psikanaliz süreçleri içerisinde incelenmesiyle davranış örüntülerinin anlaşılabilirliğini göstermiştir. Feminist sinemanın kilometre taşlarından biri olan bu film, kız çocuğunun bilinçli bir tercihle konuşmayı reddetmesi ile feminist bir başkaldırı örneği sergilemiştir. Böylece film, kadının arzularının, kullanacağı dilin belirleyicisi olarak kendi varlığını öne çıkarmaktadır. Ada karakterinin film boyunca yaşadıkları üzerinden yapılan Lacancı analizde, simgesel ulaşmak için imgesel ve Gerçek arasındaki salınımlar önem kazanmaktadır. Ada'nın dili reddetmesi anamorfoz bakış açısıyla incelenerek, bu durumun altında yatan psikanaliz süreçleri irdelenmiştir.

Anamorfoz ile açığa çıkan semptom, onun hayatı boyunca peşinden gittiği arzularıdır. Bu da babanın dilini reddederek oluşturduğu piyano dilidir. Piyanonun sesi, Ada'nın dilinin ve duygularının sesi olmaktadır. Piyano, kaygan arzu nesnesi yapısıyla Ada'nın elinden kaçtığı gibi tekrar ona bağlanmaktadır. Piyanonun Stewart tarafından baltalanması ile Ada'nın parmağının kesilmesi arasındaki metaforik bağ, Babanın simgesel dilini reddetmeye dair cezalandırıcı eylemdir. Böylece ilksel annenin dili ile bağı koparmayan kız çocuğu iğdiş edilmiş olur. Ada, iğdiş edilmiş olsa da Babanın (kocası Stewart'ın) otoritesi altına girmeyi reddeder. Filmin başında babası tarafından tanımadığı bir adamla evlendirildiği için piyanoyla deniz aşırı yolculuk yapan Ada, filmin sonunda kendi istediği, sevdiği adamla ortak bir hayat yaşamak için yolculuk yapmaktadır. Ama bu yolculukta Ada, artık piyanoya ihtiyacı olmadığını söylediğinde, simgesele geçmeyi kendi tercih eden kadına dönüşmektedir. Film bu sayede, simgeseli reddeden kadının, imgesel ve Gerçek aşamalarından başlayarak simgesele geçileceğini izleyiciye savlamaktadır. Kadının arzularının, Gerçek'in kaynağı yine kendisidir. Bu noktada film boyunca onun hatalarını düzeltmeye çalışan kızı Flora, simgeselde var olan bireyin, Babanın otoritesi altında davranması gerektiğini de izleyiciye sunmaktadır. Flora, anne ile çocuk arasına giren baba otoritesini kabul etmiş ve onun hükmü altında yaşamayı tercih etmiştir. Oysa Ada, bilinçli olarak baba otoritesi altına girmediği gibi, kocasının otoritesi altına da girmeyi kabul etmez. Bu nedenle filmin sonuna kadar Ada, piyanosunun sesini dinleyerek, imgesel ve gerçeklik sınırlarında bilinç dışında oluşan, arzularının peşinden gitmektedir. Ada, arzularını ifade etmek için Babanın dilini reddederek piyanonun sesini kabul etmiştir. Piyanonun sesi, ilksel annenin sesi olarak Ada'nın arzularına ulaşmasının bir aracı konumundadır. Filmin sonunda denize bırakılan piyano ise arzu nesnesi olma özelliğini kaybetmemektedir.

### Kaynakça

- Belsey, C., & Öрге, N. (2013). *Postyapısalcılık*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Campion, J. (1993). *The Piano*. Cıby 2000.
- Eagleton, T. (2018). *Edebiyat kuramı-giriş*. Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erdoğan, N. (1996). Sinema ve psikanaliz. *Toplum ve Bilim*, 70, 241-249.
- Gök, C. (2007). Sinema ve gerçeklik. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 112-123.
- Lacan J (1982) Özne-ben'in işlevinin oluşturucusu olarak ayna evresi, selahattin hilav (ed), *Yazko Felsefe Yazıları-1*, Nilüfer Kuyaş (çev), İstanbul: Yazko Yayınları. 149-156.
- McGowan, T. (2012). *Gerçek bakış: Lacan sonrası sinema kuramı*. İstanbul: Say Yayınları.
- McGowan, T., & Kunkle, S. (2014). *Lacan ve çağdaş sinema*. çev. Yasemin Ertuğrul. İstanbul: Say Yayınları.
- Mencütekin, M. (2014). *Lacan ve sinema sanatı*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Nasio, J. D. (2007). *Jacques lacan'ın kuramı üzerine beş ders*, çev. Ö. Erşen ve M. Erşen, Ankara: İmge Yayınları.
- Özden, Z. (2014). *Film eleştirisi: film eleştirisinde temel yaklaşımlar ve tür filmi eleştirisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Rigel, N. (2005). Zizek. *Kadife karanlık: 21. Yüzyıl iletişim çağını aydınlatan kuramcılar*, İstanbul: Su Yayınları.(295-329).
- Sarup, M. (2017). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm*, çev. Abdülbaki Güçlü, Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Tura, S. M. (1996). *Freud'dan lacan'a psikanaliz*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Zizek, S. (2005). *Yamuk bakmak*. Türkçesi: Birkan Tuncay. İstanbul: Metis.

(<http://www.timucinoral.com/PDF/Sizofreni%20ve%20Psikozlar.pdf>). 15. Ocak 2022 tarihinde erişildi.

(<https://www.beyazperde.com/filmler/film-7807/>). 10 Ocak 2022 tarihinde erişildi.

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

### 35-Şair Ferâhî'nin şiirlerinde ele aldığı konular ve “Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl” adlı eseri

Bedri ÖZÇELİK<sup>1</sup>

**APA:** Özçelik, B. (2022). Şair Ferâhî'nin şiirlerinde ele aldığı konular ve “Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl” adlı eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 564-581. DOI: 10.29000/rumelide.1073977.

#### Öz

Şairler, ekseriyetle duyarlı kişiliğe sahip kimselerdir. Halk şairleri de aynı hassasiyeti gösteren sanatçılar olduğundan şiirlerinde hem bireysel duygularını dile getirmişler hem de içinde yaşadıkları toplumun sözcülüğünü yapmışlardır. Kahramanmaraş'ın kuzey ilçelerinden Elbistan ve çevresi Türk halk şiirinin canlı bir şekilde varlığını sürdürdüğü coğrafyalardan biridir. Bu yörede, özellikle yazılı kültür ortamında eser veren hem mahalli hem de ulusal anlamda tanınmış çok sayıda kalem şairi vardır. Bunlardan biri de XX. yüzyılın ilk yarısında yaşamış olan şair Ferâhî'dir. O, şiirlerinde “aşkı, özlemini, hastalığını, inandığı değerleri işlemiş”; aynı zamanda mensubu olduğu milletin “duygu ve düşüncelerini, acılarını, sevinçlerini, özlemlerini, öfkelerini, beğenilerini” ifade etmiş ve halk için olumsuz gördüğü durumları sanatçı duyarlılığıyla tenkit etmiştir. Çalışmada onun hayatı sanatı ve eserleri üzerinde durulmuştur. Ferâhî'nin hayatı bölümünde onun; yaşadığı dönemden, çevreden ve aldığı eğitimden oldukça etkilendiği gözlemlenmiştir. O, sanatını oluştururken Elbistan'da canlı bir şekilde devam eden halk şiiri geleneğinden etkilenmiş ve yöre şairlerinden esinlenmiştir. Makalenin devamında Ferâhî'nin şairlik yönü de ele alınmış, onun halk şiirinden olduğu kadar divan şiiri ve modern şiirden de beslendiği tespit edilmiştir. Ferâhî, eserlerini verirken sehl-i mümteni söz sanatından faydalanmış, sade bir dil kullanırken derin anlamlar vermeyi ihmal etmemiştir. Şair, Türk halk şiiri geleneğinde var olan “usta-çırak ilişkisi” öğretilerinden faydalanarak hem kendinden önceki usta şairlerden feyz almış hem de kendinden sonra gelen Hayati Vasfi Taşyürek ve Ahmet Cansız Güllü gibi yörede tanınmış halk şairlerinin yetişmesine katkı sağlamıştır. Yazının ilerleyen bölümünde onun şiirleri, konuları bakımından değerlendirilmiş ve şiirlerinde “aşkı, toplum hayatını, ölümü, tasavvufu ve Hz. Muhammed sevgisini” ele aldığı görülmüştür. Son olarak da “Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl” adlı eseri ele alınmıştır. Türk edebiyatında mevlit yazma geleneği hakkında literatür çalışması yapılmış ve Ferâhî'nin de bu geleneği taşıyan bir sanatçı olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu eserde “*Kaside-i Tevhit, Sensin, Aşka Dair, Tazarru, Nağme-i İntibah ve Hasbihal, Hikâye-i Velâdet-i Resûl, O'dur, İltica, Hazreti Resûl'e, Âşığım Dostlar, Zikrullah Dair, Son Yadiğâr, Münacat ve İstimdat*” adlı şiirlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu şiirler üzerinde şekil ve muhteva bakımından bir inceleme yapılmıştır. Özellikle “*Hikâye-i Velâdet-i Resûl*” metninin şekil ve içerik yönüyle Süleyman Çelebi'nin “*Vesiletü'n-necat*” adlı eseriyle benzer yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple metinsellik unsurlarından biri olan metinlerarasılık üzerinde durulmuştur. Ferâhî'nin bu eserini Müslüman Türk çocuğuna armağan etmesi onun “amaçlı şiir” yazdığını göstermesi bakımından önemli bulunmuştur. Netice olarak o, şiirlerinde hem bireysel hem de toplumsal konuları ele almış ve Türk şiir geleneğine önemli bir katkı sağlamıştır. Ferâhî'nin “*Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl*” adlı eseri incelenmiş, onun XX. yüzyılda “mevlit” yazma geleneğini devam ettiren önemli bir kalem şairi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO (Kırıkkale, Türkiye), bedriozcelik@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7589-2731 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.12.2021-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073977]

**Anahtar kelimeler:** Ferâhî, Halk Şairi, Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl, Hz. Muhammed, Mevlit

## The subjects that Ferâhî handled in his poems, and his work name "Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl"

### Abstract

Poets are people with a sensitive personality. Since minstrel are artists who show the same sensitivity, in their poems, they both expressed their individual emotions and acted as the spokesperson of the society in which they lived. Elbistan and its surroundings, which is one of the northern districts of Kahramanmaraş, is one of the geographies where Turkish folk poetry continues lively to exist. In this region, there are many pen poets who are well-known both locally and nationally, especially in the written culture environment. One of them is the Ferâhî who is a poet lived in the first half of the 20th century. Ferâhî also embroidered *his love, longing, illness and values he believed* in his poems; at the same time, he expressed *the feelings and thoughts, pain, joy, longing, anger and appreciation of the nation* to which he belongs and he criticized the situations that he saw as negative for the public, with artistic sensitivity. In the study, Ferâhî's life, art and works are emphasized. In the part on Ferâhî's life; it has been observed that he was greatly influenced by the period he lived in, the environment and the education he received. While he was creating his art, he was influenced by the folk poetry tradition that continues lively in Elbistan and was inspired by the local poets. In the continuation of the study, Ferâhî's poetic aspect was also discussed, and it was determined that he was fed by diwan poetry and modern poetry as well as folk poetry. While constructing his works, Ferâhî made use of the sehl-i mümtene rhetoric, that is, he did not neglect to give deep meanings while using a plain language. The poet benefited from the "master-apprentice relationship" teachings existing in the Turkish folk poetry tradition, and both received inspiration from the master poets before him and contributed to the training of well-known folk poets in the region, such as Hayati Vasfi Taşyürek and Ahmet Cansız Güllü, who came after him. In the following part of the study, his poems were evaluated in terms of their subjects and it was seen that he dealt with *love, social life, death, mysticism and the love of The Prophet Mohammad* in his poems. In the next part, his work named "Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl" was discussed. A literature study has been made about the tradition of writing mawlıds in Turkish literature and it has been concluded that Ferâhî is an artist carrying this tradition. It has been determined that there are poems named "*Kaside-i Tevhit, Sensin, Aşka Dair, Tazarru, Nağme-i İtibah ve Hasbihal, Hikâye-i Velâdet-i Resûl, O'dur, İltica, Hazreti Resûl'e, Aşığım Dostlar, Zikrullah Dair, Son Yadigâr, Münacat ve İstimdat*" in the mentioned work. An examination has been made on these poems in terms of form and content. In particular, it has been determined that the text of "*Hikâye-i Velâdet-i Resûl*" has similar aspects with Süleyman Çelebi's work "*Vesiletü'n-Necat*" in terms of form and content. For this reason, it is emphasized "intertextuality", which is one of the elements of "textuality". The fact that Ferâhî gifted this work to Muslim Turkish children was found important as it shows that he wrote "poetry with a purpose". As a Resûl, he dealt with both individual and social issues in his poems and made an important contribution to the Turkish poetry tradition. Ferâhî's work named "Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl" was examined and based on this work, it was concluded that he was an important pen poet who continued the tradition of writing "mawlid" in the 20th century.

**Keywords:** Ferâhî, Minstrel, Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl, The Prophet Mohammad, Mawlid

## Giriş

Şairler, hayatlarını sürdürdükleri zaman dilimindeki sosyal mevzuları, karşılaştıkları zorlukları, sevdaları, özlemleri, üzüntüleri, hayalleri, beklentileri ve umutları şiir vasıtasıyla dile getirmiş, her dönemde insanlığa kılavuzluk etmişlerdir. Özellikle halk şairlerinin eserleri halkın duygu, üşünce dünyasını yansıtmaları ve toplumu etkisi altına alması yönüyle oldukça önemlidir. Halk şairleri, hem sazla hem de sözle yaşadıkları zamana ışık tutarken toplumun inançlarına, değer yargılarına, maddi ve manevi değerlerine yer vererek toplumun beklentilerine de cevap vermektedirler. Onlar, mensup oldukları milletin sözcüsüdür. Bu sözcüler toplumun değer ve ahlak anlayışından ilham alarak şiirlerinin konularını ve şiirlerinde yansıttıkları temaları belirlemektedirler. Bu sebeple halk şairlerinin şiirleri incelenirken onların aile hayatı, yaşamlarını sürdürdüğü çevre, almış oldukları eğitim, içinde buldukları kültür ortamları, bu ortamlarda kazandıkları birikimler ve hayat anlayışları dikkate alınmalıdır.

Kahramanmaraş'ın kuzey ilçelerinden biri olan ve önemli bir kültür merkezi olarak kabul edilen Elbistan, halk bilimi ve halk edebiyatı açısından da kayda değer bir yöredir. Bin yıldan beri bu coğrafyada çok sayıda “fikir insanı, âlim, fazıl, mutasavvıf, edip ve şair” yetişmiştir. Bu yüzden yöre, “*şairler yatağı*” olarak da adlandırılmaktadır. Özellikle XX. yüzyılda canlı bir “halk şiiri geleneğinin” varlığını yapılan çalışmalardan hareketle söylemek mümkündür (Özçelik, 2021). “*Ferâhî*”, XX. yüzyılın ilk yarısında “*bu yörede*” yaşamış olan önemli kalem şairlerindendir. Onun şiirleri üzerine yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bilgiler, şairin kendine has bir üslubunun olduğunu,engin hayal gücüyle okuyucunun gönül dünyasına hitap ettiğini, toplumu iyi tanıdığını, toplumun değer yargılarıyla barışık olduğunu göstermektedir. Ancak şimdiye kadar böyle özellikler sahip şair hakkında kapsamlı bir çalışmanı yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yapılma gerekçesi Ferâhî’yi ilim dünyasına tanıtmaktır. Çalışmanın amacı şiirlerinde aşkı, toplumsal konuları, ölümü, tasavvuf düşüncesini ve Hz. Muhammed’e duyduğu sevgiyi dile getiren Ferâhî’nin hayatını, sanatını, şiirlerinde ele aldığı konuları bütünsel olarak değerlendirmek ve “Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl” adlı eserini incelemektir.

## Ferâhî’nin hayatı

Ferâhî, 1922 yılında Elbistan’ın Güneşli Mahallesi’nde dünyaya gözlerini açmıştır. Elbistan eşrafından, zengin bir aile olan Sakalardan Şakir Efendi’nin oğludur. Asıl adı Mehmet Sağ’dır. Daha sonra Durdu ön ismi de eklendiğinden halk arasında Durdu Mehmet olarak da bilinmektedir. İlkokulu ve ortaokulu Elbistan’da, liseyi ise Gaziantep’te okuduktan sonra baba mesleği olan ticaretle uğraşmıştır. Lise yıllarında Gaziantep’te iken Saime’ye âşık olmuştur. Saime’nin isteğiyle yükseköğrenimine Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi’nde devam etmiştir. O dönemde çok sağlıklı, hareketli ve güreş sporunda mahir bir gençtir. Fakültede ikinci sınıfı okurken Saime ile nişanlanmıştır. Üniversite son sınıfta rahatsızlanmış, o zamanlar çaresiz bir dert olan “kanamalı verem hastalığına” yakalanmıştır. Fakülteyi bitirmiş, ancak hastalık yüzünden düğün yapıp dünya evine girememiştir. Söz konusu hastalık sebebiyle 1950 yılında 28 yaşında vefat etmiştir (Güllü, 1992: 1–2; Alparslan ve Yakar, 2009: 85–86).

## Sanatı

Ferâhî’nin şiirlerindeki konular ve temalar tespit edildiğinde onun sanatçı kimliğinin oluşmasında birtakım unsurların etkili olduğu görülmektedir. Bunları; halk şiiri bakımından oldukça zengin kültüre sahip olan bir yörede yetişmesi, şairlik yeteneğine sahip olması, Saime’ye âşık olması, amansız bir hastalığa –ince hastalığa- yakalanması ve dini değerlere romantik düzeyde bağlı bulunması şeklinde



sıralamak mümkündür. Yaşadığı ortamda gördüklerini gönlüne nakşetmiş ve bunu şiir olarak terennüm etmiştir.

O, kendini tasavvuf alanında da bir mürşidi kâmilin yol göstermesiyle yetiştirmiştir. Şiirlerinde “sevgilinin güzelliği, hasret, ölüm, tasavvuf ve ilahi aşk” gibi temaları işlemiştir. Onun şiirlerinin ilham kaynağı; “aşk, iman ve yaşama arzudur”. Ferâhî geleneksel Türk şiirinin kurallarına bağlı kalmış, hem aruzla hem de heceyle şiirler kaleme almıştır (Alparslan, Alıcı ve Yakar, 2009: 43). Ancak şairin dikkati çeken etkili şiirleri “hece ölçüsüyle” yazılmış olanlardır. Aruzlu şiirlerinde ise M. Akif'in etkisi görülmektedir. Ferâhî, kendi döneminde yaşayan ve usta halk şairi kabul edilen Hayati Vasfi'nin şiirde ustası olup, Hayati Taşyürek'e “Vasfi” mahlasını veren bir usta sanatçıdır (Yıldırım, 2006: 9-23).

### Dili ve uslubu

İyi bir eğitim almış olan Ferâhî, bu özelliğini şiirlerine de yansımıştır. O, şiirlerinde kullandığı kelimeleri özenle seçen, dil bilincine sahip olan bir sanatçıdır. Konuşacak kadar Arapça ve Farsça bilen şair, Osmanlı Türkçesinin de bütün özelliklerini bilerek kullanmaktadır. Dili bilinçli kullandığını Hayati Vasfi'nin naklettiği nükte içerikli hatıradan da anlamak mümkündür. Hayati Vasfi Taşyürek'in Kahramanmaraş'ın eski milletvekili Atilla İmamoglu'na bir sohbetinde anlatmış olduğu bu hatıradaki yaşanan olay Ferâhî ile Hayati Vasfi Taşyürek'in bulunduğu bir ortamda geçmiştir.

### Eserleri

Ferâhî'nin eserlerini edebi türler bakımından adlandırmak gerekirse şiirleri ve nesirleri şeklinde ele almak mümkündür. Şiirlerini: Aşk şiirleri, tasavvufi şiirler, toplumsal konuları ele alan şiirler, ölüm şiirleri, Hz. Muhammed'i konu edinen şiirler olarak değerlendirmek mümkündür. Nesirleri ise mektupları ve denemelerinden oluşmaktadır.

Sağlığında sadece Hz. Muhammed'in hayatını konu edinen “*Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl*” adlı eseri basılmıştır. Diğer eserler bir araya getirilememiştir. Çırağı Ahmet Cansız Güllü bütün şiirlerini ve nesirlerini toplayıp kitaplaştırmak istemiş, ancak bunda başarılı olamamıştır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Nafiz Yıldırım, 2006 yılında onun hayatını, edebi kişiliğini ve şiirlerini konu edinen bir kitap hazırlamıştır. Yıldırım, bu çalışmasında şairin tüm şiirlerine ve nesirlerine ulaşamadığından ve eserin basılması sırasında yaşadığı zorluklardan yakınmaktadır (Yıldırım, 2006).

### Konularına göre şiirleri

Ferâhî'nin yazarlık özelliğinden ziyade şairlik yönü ele alındığından bu çalışmada onun şiirleri üzerinde durulmuş ve bu eserleri muhteva yönüyle değerlendirilmiştir. Onun şiirlerini konuları bakımından şu şekilde ele almak mümkündür:

#### Aşk şiirleri

Aşk, onun şiirlerinde en çok işlenen temalardan biridir. Aşksız insanı bir leşten ibaret olarak görmekte ve kişinin ancak aşkla insan olacağını şöyle dile getirmektedir:

“Gönülde aşk olmazsa bir laşedir insan

Öyle bir aşk ki her dem Allah desin lisan” (Yıldırım, 2006: 39).

O, şiirlerinde hem hakiki hem de mecazi aşkı işlemiştir. Yukarıdaki beytin ikinci mısraında ilahi aşka meftun olan kişinin her dem Allah diyeceğini belirtmiştir. Ferâhî, sevgilisi Saime hanıma olan aşkını dile getirdiği şiirlerinde de tasavvufi aşkın yani hakiki aşkın kendi dünyasındaki varlığını hissettirmektedir. O, mecazi aşkı hakiki aşka geçişte önemli bir basamak olarak görmüştür. “*Ölmez Hatıra*” şiirinde sevgilisine duyduğu aşkı ifade ederken tabiat unsurlarının ilahi bir lütufla bu aşkı dile getirdiğini belirtmektedir:

*“Dün akşam mehtapta durgun denize,  
Dalmıştık cananla yatıp diz dize,  
Gecenin koynunda bir sarı yıldız  
Semavi mısralar söyledi bize.*

*Bir uykuda âlem sesler kesilmiş,  
Gökten bütün ervah sahile inmiş,  
Baktım da o akşam günahkâr olan,  
Bir bendim herkesin derdi silinmiş.*

*Selviler hummalı âşıklar gibi,  
Rüyada bir şeyler sayıklar gibi,  
Öpüyordu rüzgâr mavi denizi  
Yelkeni açılmış kayılar gibi.*

*Ben böyle örerken hayal açını,  
Fecir ağartmıştı Kartal dağını,  
Hâsılı o akşam defter-i aşka  
Bir hatıra yazdım başka mı başka.”* (Yıldırım, 2006: 40).

Onun asıl aşk olarak gördüğü aşk-ı ilahidir. Bunu da özlü bir şekilde şu dörtlükte dile getirmektedir:

*“Merbut ise Allah’a, ikbale devadır aşk  
Ger nisvâna meyl ise mühlik bir hevâdır aşk  
Ölmez ta haşre değin o hissin müptelâsı  
Dili hayran eyleyen Mevlâ’ya duadır aşk”* (Yıldırım, 2006: 12).

### Toplumsal konuları ele alan şiirleri

Ferâhî, sosyal problemlere ilgisiz kalmamış, yaşamış olduğu dönemdeki tarihi olayları, tarihi şahsiyetleri, milli-manevi gelişmeleri ve toplumsal hadiseleri şiirlerinde konu edinmiştir.

O, şiirlerinde vatan ve millet sevgisini yüce bir duygu olarak işlemiştir. “*Türk Oğluyum*” şiiri bu konuların işlendiği bir metin olarak tespit edilmiştir.

*“Türk oğluyum Türkoğlu  
Kalbim imanla dolu  
Hayatma mal olsa*

*Terk etmem doğru yolu*

(...)

*Dileğimdir can vermek*

*Vatanımı severek*

*Bundan başka bilmem ki*

*Türk oğluna ne gerek" (Yıldırım, 2006: 152).*

Onun, bu şiirinde Milli Edebiyat akımının temsilcilerinden ve Türkçülük fikrinin savunucularından olan Mehmet Emin Yurdakul'un yansımalarını görmek mümkündür.

Mehmet Akif'in etkisini Ferâhî'nin eserlerinin muhtevasında da görmek mümkündür. Akif'e ithaf ettiği "*Büyük Şair ve Büyük İnsan Mehmet Akif'e Mektup*" adlı şiirinde o, Akif'e duyduğu hayranlığı şöyle anlatmaktadır:

(...)

*Baktım da hayâ ettim şu geçen zamanuma*

*Seni örnek edindim dinime imanuma*

(...)

*Haydi, sen elçimizsin divan-ı Hak'ta bizim*

*Kırılın küfrün dili gönlümüz şarka bizim" (Yıldırım, 2006: 142).*

Akif'in İstiklal Marşı'nda ifade ettiği "*Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak*" mısraı Ferâhî de şu şekilde tezahür etmiştir:

*"Bu ulusun toprağı*

*Kahramanlık yatağı*

*Sağ kaldıkça ülkemde*

*Gezmez düşman ayağı" (Yıldırım, 2006: 153).*

Mehmet Akif'in mücadele ettiği cehalet ve taassup gibi olumsuz hususlar Ferâhî tarafından da mücadele konusu edilmiştir. O da Akif gibi geri kalmışlığın sebebini tembellik olarak görmüş ve bu tespitini şöyle ifade etmiştir:

*"Babam derdi bu vatan*

*Senden ister her zaman*

*Doğru olmak çalışmak*

*Zira düşman pek yaman" (Yıldırım, 2006: 153).*

## Ölüm muhtevalı şiirleri

Ölüm, hemen her şair tarafından ele alınan bir konu olmuştur. Ferâhî'nin genç yaşta çaresiz bir hastalık olarak bilinen ve halk arasında -ince hastalık- şeklinde adlandırılan vereme yakalanmış olması onda ölüm duygusunun belirginleşmesine ve şiirlerinde yer bulmasına sebep olmuştur.

Kimi zaman sevgiliyle vuslatı şifa kaynağı olarak kabul etmektedir. Ancak sevgilisinin ilgisizliği ona acı vermektedir. Kimi zaman da hastalığın vermiş olduğu acılardan kurtulmak için kaçınılmaz bir gerçeklik

olan ölümü istemektedir. O, bu acılardan kurtulmak için ölümü bir deva olarak görmektedir. “Anneme” şiirinde söz konusu bu duyguyu şöyle dile getirmektedir:

(...)  
 Yıllarca ağladım kara bahtıma  
 Şimdi nadim oldum vefa ahdına  
 El uzat ne olur sen de lahdıma  
 Rahatça mezara uzanam anne...” (Yıldırım, 2006: 169).

O, sadece kendi ölümünü eserlerinde ele almamış aynı zamanda çok sevdiği dostlarını kaybetmenin verdiği acı ve ıstırapı da şiirlerinde işlemiştir. Yakın dostu Vesile hanımın eşi Celal’in ölümü üzerine yazmış olduğu “*Kitabe-i Mezar*” şiirinde aynı zamanda Allah’tan gelen ölüme razı olmuştur. O, bu konuları ele aldığı şiirlerinde mütevekkil bir duruş, mümince bir teslimiyet ve müteselli bir dervişin ruh halini yansıtmaktadır.

“Senden gelen her şeye razıyım Zü-l Celâl'im  
 Varsın ömr-i fanide eksilmesin melâlim  
 Bes dileğim vardır istemem başka ihsan  
 Erişsin rahmetin de rahat yatsın Celâl'im” (Yıldırım, 2006: 171).

Arkadaşı Elbistanlı Ziya Ketizmen’in vefatı üzerine ise şu mısraları kaleme almıştır:

“Zarar etmez ehl-i kemâl kader devre gitse bile  
 İzzetine hâlel gelmez meteliği bitse bile  
 Yalvardığı bir Allah'tır boyun eğmez başkasına  
 Kıymet vermez şu dünyanın gerçeğine şakasına” (Yıldırım, 2006: 173).

Şair, ölümün kaçınılmaz bir gerçeklik olduğunu benimsemiş, Ölümünden bir buçuk yıl önce mezar taşına yazılmak üzere “*Mezar Taşına*” adlı şiirini yazmış ve nişanlısı Saime Hanım’a emanet etmiştir. Söz konusu şiir:

“Bir derd-i muannidden ızdırâbım büyüktü  
 Yaşamak denilen şey sanki bana bir yüktü  
 Çok ağladım gülmedim bu âlem-i fânide  
 Her dertten azadeyim şimdi ömr-i sanide

Ey zâir şu makberi Fatiha'sız geçme ha  
 Senin de yolun bir gün ulaşacak Allah'a” (Yıldırım, 2006: 170).

### Tasavvuf konulu şiirleri

Allah’ın varlığını ve birliğini kayıtsız şartsız kabul ederek bütün bir kâinatın Allah’ın eseri olduğunu görme anlayışı olarak kabul edilen tasavvuf; Allah’a ortak koşmama, her varlığın her an Allah’ı zikretme duygu ve düşüncesi üzerine kurulmuş bir felsefi anlayıştır. Tasavvufta bütün varlıkların Onun yansıması olduğuna inanma, Allah’ın emirlerine uyma ve yasaklarından kaçınma önemli kaidelerdir.

Ferâhî, “Cümle âlem senin iradenle imana geldi, Allah'ım. Her şey senin iradenle peyda oldu Allah'ım.” (Yıldırım, 2006: 222) cümlelerinde her şeyin Allah'ın iradesinde olduğunu dile getirerek tasavvuf anlayışında var olan “vahdet-i vücud” düşüncesini benimsediğini ortaya koymaktadır.

Şair, ilahi aşkı Allah'ın verdiğiğine inanmaktadır ve bunu şu şekilde ifade etmektedir:

“... ”

*Ferâhî'ye bu aşkı veren kendi Huda'sı*

*Bu yola çağırın da yine O'nun sedası” (Yıldırım, 2006: 16)*

Ferâhî, Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olan tasavvuf şiirinin önemli temsilcilerinin eserlerini büyük bir dikkatle okumuş ve Türk tasavvuf şiirinin inceliklerine vâkıf olmuştur. Allah'ın varlığı ve sonsuz kudreti karşısında vecde gelmiş, bunu aşağıdaki mısralarda şu şekilde terennüm etmiştir:

*“Gönlümde çırpınan muhabbet sensin*

*Fikrimi zikrimi duyan bilensin*

*Uşşaka mey sunup deli edensin*

*Ağlayan gözlerin yaşın silensin*

*Dertliye dermana koşup gelensin*

*Kederli yüzlere bakıp gülensin*

*Hâkimsin, rahimsin, hoşsun, güzelsin*

*Zalimin kalbini vurup delensin*

*Hâsılı âlemde şu her şey sensin” (Yıldırım, 2006: 181)*

Tasavvuf düşüncesinde nefis, terbiye edilmesi gereken bir varlıktır. Çünkü nefis, günahlara dalmak ve dünya zevkini yaşamak istemektedir. Ferâhî de nefsinin mâsiva hırsına düştüğünü ve bu yüzden kesret içinde olduğunu, ancak Allah'ın kendisini bu günahahtan kurtaracağına olan inancını bir şiirinde şöyle vurgulamaktadır:

*“Şu mihnet darına geldim geleli*

*Zerre dek hayrım yok aman Allah'ım*

*Mâsiva hırsına yeldim yeledi*

*Çeşmimi bürüdü duman Allah'ım*

*Nice yıllar geçti gözüm açmadım*

*Nehiylerin bildim lakin kaçmadım*

*Külliyen küfrettim hiç utanmadım*

*Bu nefis bendeye düşman Allah'ım*

*Ukbâ için tedarikin görenler*

*Zarar etmez imiş Hakk'ı bilenler*

*Fenaya aldanıp daim gülenler*

*Akıbet olurlar pişman Allah'ım*

*Ferâhî kulunun kesrettir cürmü*  
*Affına kadirsin sen her mücrimi*  
*Gel vurma yüzüme bu dem küfrümü*  
*Kalmasın gönlümde güman Allah'ım”* (Yıldırım, 2006: 183).

Ferâhî, nihayetinde bütün şüphelerden uzaklaşarak tam bir iman ile teslim olmuş, aşk ile Allah diyen kişilerin yolda kalmayacağını ifade ederek aşağıdaki dörtlükte bu teslimiyetini dile getirmiştir:

*“Yine güvenirim gaffar ismine*  
*Nail olam bir gün ben de affına*  
*Seni ezber eden her dem diline*  
*Yollarda kalmazlar yayan Allah'ım”* (Yıldırım, 2006: 16)

### **Hız. Muhammed’i konu edinen şiirleri**

“Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl”

Ferâhî’nin Hız. Muhammed’in doğumu ve çocukluk dönemine ait olağanüstülükleri konu edinen şiirlerinin toplandığı, 1949 yılında basılan tek eseri “*Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl*” dür” (Sağ, 1949). Eserin kapağının üst kısmında “*Müslüman Türk Çocuğuna Armağan*” ifadesi yer almakta olup bu ifadeden onun eseri yazmadaki amacının Müslüman Türk çocuğuna Hız. Muhammed’i tanıtmak ve onu rol-model olarak takdim etmek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Otuz altı sayfadan oluşan eserde toplam on beş şiir yer almaktadır. Kitap; “*Birkaç Söz*” adlı bir önsöz ile başlamaktadır. Bu bölümden sonra; “*Kaside-i Tevhit, Sensin, Aşka Dair, Tazarru, Nağme-i İntibah ve Hasbihal*” adlı şiirler yer almaktadır. Daha sonra eserin asıl bölümü olan ve esere de adını veren mesnevi tarzında yazılmış “*Hikâye-i Velâdet-i Resûl*” adlı şiir bulunmaktadır. Bu asıl kısımdan sonra ise; “*O’dur, İltica, Hazreti Resûl’e, Âşığım Dostlar, Zikrullahı Dair, Son Yedigâr, Münacat ve İstimdat*” adlı şiirler görülmekte, sonuç yerine yazılan “*Son Söz*” bölümüyle eser neticelenmektedir.

Kitap kapağının alt kısmında şu dörtlük yer almaktadır. Dörtlükte dünyanın fani olduğu, ahirette dünyada yapılanların hesabının sorulacağı ve bu yüzden sabah akşam tövbe edilmesi şöyle önerilmektedir:

*“Ufûl eder güneşi bu ömründe bir akşam,*  
*Yalan olur ser ta ser izz ü devlet ihtişam,*  
*Lâkin fani hayatın suali var mahşerde,*  
*Ger dilersen bir halâs istiğfar et subh u şam”* (Sağ, 1949: 1).

Kitabın önsözü yerine yazılmış “*Birkaç Söz*” başlığı taşıyan bölümde Ferâhî bu eserin ortaya çıkışına vesile olanın “*Sen olmasaydın, sen olmasaydın felekleri yaratmazdım.*” kutsi bir hadis-i şerif olduğunu beyan etmektedir. Bu bölümde “*İki cihan güneşi Hatem-i Enbiya Hız. Muhammed (SAV) Efendimizin çocukluğunda geçen birkaç vakayı ihtiva eder*” (Sağ, 1949: 3) ifadesiyle söz konusu eserin içeriği hakkında bilgi verilmektedir. Yine bu kısımda Hız. Muhammed (sav)’in Allah tarafından en çok sevilen (Habibullah) peygamber olduğu ve onun büyüklüğünden dolayı Onu anlatmaktan aciz düştüğünü belirtmiştir. Şair, o yüce şahsiyeti -Hız. Muhammed- anlatırken yetersiz kalarak hata yapacağını ve özür

dilediğini ifade eder bu eserin Allah'tan kendisi için kurtuluş vesilesi olmasını dileyerek bu bölümü sonlandırmaktadır.

"*Kaside-i Tevhit*" (Sağ, 1949: 4) şiirinde Kelime-i Tevhidi insana şifa olduğu, huzura ermek için Kelime-i Tevhid Zikrine devam edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Şiir yedi dörtlükten oluşmaktadır. 7'li hece ölçüsüyle yazılmıştır.

*"Dertlere derman durur  
Azgın nefsi öldürür  
Bir gün seni öldürür  
Lailaheillallah..."*

*Huzuru rabbil izzet  
Silinir orda kasvet  
Budur en büyük lezzet  
Lailaheillallah..."*

(...)

*Ferâhî'm olma taşkın  
Ondan gayrisi şaşkın  
Budur namesi aşkın  
Lailaheillallah..."* (Sağ, 1949: 4)

"*Sensin*" (Sağ, 1949: 5) şiirinde her şeyin sahibinin Allah olduğu ve kâinatın O'nun bilgisi dâhilinde hareket ettiği vurgulanmıştır. Şekil olarak on mısradan oluşmuş bir benttir. 11'li hece ölçüsü kullanılmıştır

Bir dörtlükten oluşan "*Aşka Dair*" (Sağ, 1949: 6) şiiri ise aşkın şairane tarifini içermektedir. 14'lü hece ölçüsüyle yazılmıştır.

Şair, "*Tazarru*" (Sağ, 1949: 7) metninde ise nefesine uyduğunu, günahkâr bir kul olduğunu ve bundan duyduğu pişmanlığı dile getirmektedir. Dört dörtlükten meydana gelmiş olan bu metinde, 11'li hece ölçüsü kullanılmıştır.

Eserde yer alan "*Nağme-i İntibah*"ında (Sağ, 1949: 8) aşk meclislerinde olmanın insana vermiş olduğu huzur işlenmiştir. Söz konusu şiir beyit nazım biriyle yazılmış, bir gazeldir. "aa/ba/ca..." şeklinde kafiyelenmiş ve son beyitte şairin mahlası yer almaktadır.

Eserde yer alan altıncı metin "*Hasbihal*" (Sağ, 1949: 9-13) adlı şiirdir. Ferâhî eserini oluştururken XV. yüzyılda Süleyman Çelebi tarafından yazılan ve halk arasında "Mevlit" olarak bilinen "Vesiletü'n-necât" adlı eserin etkisi altında kalmıştır. Süleyman Çelebi'nin eseri "tevhit-münacat ve kitabın yazılış sebebi, âlemin yaratılmasının sebebi, Muhammed nurunun yaratılması ve Âdem'den başlayarak Peygamber'in alınada karar kılması, Velâdet, Peygamberin mucizeleri, Miraç, Peygamber'in vasıfları ve Peygamber'in tebliğ vazifesini yerine getirmesi, Peygamber'in vefatı, Kitabın sonu" (Kemikli, 2016) gibi bölümlerden oluşmaktadır. Ferâhî'nin eserindeki Hasbihal şiiri XV. yüzyılda yazılmış olan Çelebi'nin eserindeki Özellikle "tevhit ve münacat" bölümü ile benzerlik göstermektedir. Şiirde Allah zikrinin insana maddi ve

manevi huzur vereceği, insanı her iki dünyada da rahatlatacağı üzerinde durulmuştur. Süleyman Çelebi'nin eserinin ilk bölümü olan “tevhit-münacat” bölümünde yer alan:

“Allah adın her kim ol evvel anâ  
Her işi asan eder Allah ana” (Kemikli, 2016: 79)  
Beyiti ile Ferâhî'nin;  
“Yaya kalmaz yollarda Allah diyen  
Menziline erer illallah diyen” (Sağ, 1949: 9).

Beyiti arasındaki içerik bakımından benzerlik şairin Süleyman Çelebi'den etkilendiğini ortaya koyan ilgi çekici bir örnektir.

Hiçbir metin tek başına var olmaz, her metin her zaman bir “metinler evreni” ile bağlantılıdır (Plett, 1991: 17). Bir metni metin yapan ölçütler yahut metinsellik ölçütleri olarak bilinen ölçütlerden biri de metinlerarasılıktır. Dolayısıyla söz konusu şairin özellikle bahse konu bu eserindeki şiirleri metinsellik ölçütlerinden metinlerarasılık bakımından türün en seçkin örneği olan Süleyman Çelebi'nin Vesiletü'n Necat adlı eserinden izler taşıdığı söylenebilir.

“Hasbihal” şiiri mesnevi nazım şekliyle yazılmış kırk altı beyitten ve son kısımda bir dörtlükten oluşmaktadır. Aruz ölçüsüyle yazılmıştır.

“Hikâye-i Velâdet-i Resûl” (Sağ, 1949: 14-27) isimli şiiri onun hem peygamber sevgisini yüreğinin derinliklerinde hissettiğini göstermesi hem de şiir dilini çok güzel kullanması bakımından önemini ortaya koymaktadır. Metin, “besmele” lafzı ile başlayıp “Lillâhi Fatıha” kelimesiyle sona ermektedir. Söz konusu şiir, Hz. Muhammed'in çocukluk dönemi, sütanneye verilmesi, bu dönemde yaşanan mucizeleri ve Hz. Muhammed'in annesinin vefatını anlatan konulardan oluşmaktadır. Ferâhî'nin üzerinde durulan eserinin Müslüman Türk çocuğuna armağan edilmesi ile bu şiirin içeriği arasında muntazam bir uyumun olduğu tespit edilmiştir. Şairin Müslüman Türk çocuklarına örnek olacak büyük şahsiyetin Hz. Muhammed olduğu düşüncesi metne hâkim olmuştur. “Hikâye-i Velâdet-i Resûl” adlı metindeki ele alınan konuları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Şair, ilk önce Hz. Muhammed'in annesi Âmine Hatun'un zayıf olmasından dolayı Hz. Muhammed'in sütanneye verildiğini şöyle dile getirmiştir:

“Çün Âmine zaif idi gayetle  
Ancak üç gün emzirdi bin gayretle” (Sağ, 1949: 14).

O, Hz. Muhammed'in üç sütanneye sahip bulunduğunu bunlardan ilkinin Süveyde olduğunu eserinde şöyle haber vermektedir:

“Bir zamanlar **Süveyde**'ye verdiler  
Ol sebepten az rahata erdiler” (Sağ, 1949: 14).  
Şair, onun ikinci sütannesini ise şöyle tanıtmaktadır:  
“Dedesinin yanında bir cariye  
Can attı çocuğu emzirmeye



**Mürvühe**'dir bu kadının ismi bil

*Emzirince nura kesti cismi bil*” (Sağ, 1949: 14).

Hız. Muhammed'in en çok bilinen ve ona uzun süre sütannelik yapan hatun kişi Halime'dir. O, soylu bir aileden gelen güzel huylu bir kişidir. Hız. Muhammed beş yaşına kadar onun yanında kalmıştır. Şair, Hız. Muhammed'in Halime'ye verililişini şöyle aktarmaktadır:

*“O sırada badiyeden bir kadın*

*Geldi nasiplisi oldu fırsatın*

*Soyu soppu asil idi hem huyu*

*Dedi bizim köyün güzeldir suyu*

*Eğer kocam rıza verirse bana*

*Olurum ben bu çocuğa sütana*

*Gitti kocasına hemen danıştı*

*O da gelip Muttalip'le tanıştı*

*Dedi Abdulmuttalip ey **Halime***

*Çok itina etsin sevgilime*” (Sağ, 1949: 15).

Metnin bundan sonraki bölümünde Hız. Muhammed'in Halime'nin yanında yaşarken göstermiş olduğu mucizeler yer almaktadır. Onun sütannesinin evine gelmesiyle evin ve köyün olağanüstü bir şekilde zenginleşmesi, huzura kavuşması Hız. Muhammed'in mucizesi olarak kabul edilmiş ve bu durum şöyle anlatılmıştır:

*“Kıtlık vardı o seneler köylerde*

*Bol bir ekmek bulunmazdı evlerde*

*Köye vasıl olunca Mübarek*

*Doğan bolluk bu halden olsa gerek*” (Sağ, 1949: 16).

(...)

*“Halime Hatun diyor ki ben o gün*

*Evime gelince ettim toy düğün*

*Çünkü yokluk, keder, hüznün başımda*

*Ağlatırdı beni şu genç yaşımda*

*Yavruma bolca bir süt veremezdim*

*Gün olurdu yavan ekmek yemezdim*

*Ol çocuğa ilk verince memeyi  
Sütüm taştı unutamam o demi*

*Bir huzur aldı beni baştanbaşta  
Hem o gündün sonradır doyduk aşta”* (Sağ, 1949: 17).

Bu gibi olağanüstülüklerin dışında çocukluğundan itibaren bir bulut kütesinin Hz. Muhammed’i takip etmesi ve onu çöl sıcaklarında güneşin etkisinden koruması da önemli bir mucize olarak kabul edilmektedir. Ferâhî şiirinde bu mucizeyi de anlatmaktadır.

*“Dedi Şima anne bizi güneşten  
Bir bulut sakladı kırdan gezerken.*

*Nere gitsek sıcak tesir etmedi  
Çünkü bulut takip etti Ahmedî*

*Bu sayede ben de gezdim gölgede  
Yoksa oynanır mı bu sıcak çölde”* (Sağ, 1949: 19).

Bir gün sütannesinin yanındayken Hz. Muhammed, sütkardeşi Zübeyir ile hem kuzuları otlatmaya hem de oyun oynamaya kıra çıkmıştır. Bu esnada gökten melekler gelerek Hz. Muhammed’in göğsünü açmışlar, temizlemişler ve tekrar kapatmışlar. Bu olağanüstü durumu -mucizeyi- şair Ferâhî şöyle anlatmaktadır:

*“İşte yine nakledeyim bir vaka  
Dinleyince ciğer başını yaka*

*İbret isteyene neler yok neler  
Gör nasıl evlat doğurmuş anneler*

*Kırdan bir gün sürüleri otlatırken  
Sütkardeşi Zübeyir’le gezerken*

*Bir an olmuş gökten melekler inmiş  
Aşikâre Zübeyir bunu görmüş*

*Gelip açmışlar Ahmed’in göğsünü  
Temizleyip ve öpmüşler yüzünü”* (Sağ, 1949: 20-21).

Eserde bunların dışında bir de annesi Âmine Hatun’un vefatı nakledilmektedir.

*(...)  
Yanlarına aldılar çokça yemiş  
Bu yolculuk meğer ahrete imiş*

*Kafileden biri geri dönmedi*

*Bil ki o da Âmine Hatun idi*

*Daha vasıl olmadan Medine'ye*

*Ecel musallat oldu anneye*

*Zevci Abdullah'ın yattığı yere*

*Ulaşınca tavaf etti son kere*

*(...)*

*Sona gelmiş idi ömrü çaresiz*

*Duyun dostlar Ahmed kaldı annesiz” (Sağ, 1949: 23-24).*

Ve son olarak Âmine Hatun'un ölümünden sonra Hz. Muhammed'e dedesi Abdulmuttalip'in sahip çıktığı anlatılmaktadır.

*“Getirdiler dedesini yanına*

*Aldı bastı yavrucuğu bağrına*

*Dedi dede benim annem nerede*

*İşte gördüm bohçesi pencerede*

*İşidince bu sözleri dedesi*

*Kanlı yaşla doluverdi didesi*

*Dedi yavrum annen gezmeğe gitti*

*Yakın gelir inan sözlerim ciddi*

*Gel ağlama sana neler alırım*

*Bundan böyle hep seninle kalırım” (Sağ, 1949: 25).*

Metnin son bölümünde ise şair, duaya, dünyanın geçiciliğine ve ölümün kaçınılmaz bir olgu olduğuna dikkat çekmektedir. Bunları şu şekilde sunmaktadır:

*“Kapına geldik bize imdat eyle*

*Ger hayırsa ömrümüz müzdat eyle*

*Lâilaheillâllaha bağhıyız*

*Çare eyle yüreklerden dağhıyız*

*Ey yarenle sözüm bitti burada*

*Koymasın Allah'ım sizleri darda*

*Kim ki haktan bir selamet dileye  
Şu yamık gönlümü mesrur eyleye*

*Gel Ferâhî dostlarına veda kıl  
Tanrıya olan borçların eda kıl*

*Nasıl olsa ecel kapın çalacak  
Malın mülkün hep geride kalacak” (Sağ, 1949: 27).*

Eserde söz konusu bölümlerin arasında Hz. Muhammed’e için dualara salat ve selamlara yer verilmektedir. Bu yönüyle de Süleyman Çelebi’nin Mevlit’inden etkilenmeler görülmektedir.

“*Hikâye-i Velâdet-i Resûl*” adlı şiir, eserdeki en uzun metindir. Müslüman Türk çocuklarına armağan edildiğinden dili sade ve konuşma diline yakındır. Metin, mesnevi nazım şekli ve aruz ölçüsüyle yazılmış olup toplam yüz yetmiş beyitten meydana gelmiştir. Bu özellikleriyle şeklen Klasik Türk şiirinin özelliklerini göstermektedir.

Eserde yer alan “*O’dur*” (Sağ, 1949: 28) metninde Hz. Muhammed, gönül yarasını bağlayan, ümmeti için gözyaşı döken, ümmetinin cennete irmek için çalışan ve hâsılı ümmetinin her şeyini kendine dert edinen bir şahsiyet olduğu vurgulanmaktadır. Şiir şeklen on bir mısradan meydana gelen bir benttir. Bütün mısralar “*O’dur*” ifadesiyle bitmektedir. Hece ölçüsüyle yazılmıştır.

“*İltica*” (Sağ, 1949: 29) adlı şiirinde ise şair, Hz. Muhammed’i şefaat eden bir peygamber olarak tasvir etmekte ve onun şefaatine sığındığını ifade etmektedir. Şiir beş dörtlükten meydana gelmiştir. Hece ölçüsüyle yazılmıştır.

“*Hazreti Resûle*” (Sağ, 1949: 30) adlı şiir metninde de Hz. Muhammed’in yine şifa kaynağı olduğu vurgulanmış, darda kalana yardım ettiği ifade edilmiş ve onun şefaatçi olduğu belirtilmiştir. Şiir dörtlük nazım birimiyle kaleme alınmış, toplam üç dörtlükten oluşmaktadır. 11’li hece ölçüsü kullanılmıştır.

Ele alınan eserde yer alan bir sonraki şiir “*Âşıkım Dostlar*” (Sağ, 1949: 31) adlı metindir. Şiir başlığının alt satırında “*Fahr-i Kâinat Efendimiz İçin...*” ifadesi yer almaktadır. Şair, Hz. Muhammed’e duyduğu saygıyı ve sevgiyi lirik bir yaklaşımla anlatmaktadır. Metin yedi dörtlükten meydana gelmiş ve 7’li hece ölçüsüyle yazılmıştır.

“*Zikrullah Dair*” (Sağ, 1949: 32) şiir metninde ise Allah’ı zikretmenin insana maddi ve manevi ne gibi faydalar sağladığı dile getirilmiştir. Aynı zamanda kişinin zikrederek Allah’a vasıl olacağı inancı aktarılmaktadır. Peygamberlerin de zikirle büyük imtihanlardan başarıyla çıktıkları vurgulanmaktadır. Metin, dört dörtlükten oluşmuş ve 14’lü hece ölçüsüyle yazılmıştır.

Şair, “*Son Yadiğâr*”da (Sağ, 1949: 33) zikrin önemini vurgulamaktadır. Ancak o, aynı zamanda zikir yapmanın usulünü bir mürşidi kâminden öğrenmek gerektiğine olan inancını dile getirmektedir. Tasavvufi bir eğitimden geçerek zikir yapanların amaçlarına daha kolay ulaşacağını savunmaktadır. Metin üç dörtlükten ibarettir. Hece ölçüsü kullanılmıştır.

Eserde yer alan sondan bir önceki şiir "Münacat" (Sağ, 1949: 34) adını taşımaktadır. Ferâhî, duanın önemine inanan bir şairdir. Bu şiirde de şairane bir üslupla Allah'a dua etmektedir. Metin beş dörtlükten oluşmuştur. Hecenin 11'li ölçüsü kullanılmıştır.

"Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl" adlı eserde yer alan son şiir "İstimdat" (Sağ, 1949: 36) adını taşımaktadır. Ferâhî, hem bedenî hem de ruhî olarak sıkıntı içinde olduğunu, Allah'tan bu sıkıntılarını gidermesini istemektedir. Aynı zamanda Hz. Muhammed'in şefaatinin arzu etmektedir. İstimdat şiiri dört dörtlükten müteşekkildir. Bu metinde de hece ölçüsü kullanılmıştır.

Ferâhî, bu eserinin bir "mevlit" olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: "Ele aldığımız mevzu, Risâlet penah Hazreti Muhammed Sallallahu aleyhi ve-sellem efendimizin hayatına taallûk eden mesele olduğu cihetle, kitabımız aşağı yukarı bir 'mevlûd' sayılabilir." (Sağ, 1949: 36). Ancak "Son Söz" kısmında kendi eserinin XV. yüzyılda Süleyman Çelebi tarafından yazılmış olan eserinden zayıf olduğunu kabul etmiş ve bunu "Kitabımızın rahmetli Süleyman Çelebi'nin eseriyle mukayese kabul etmeyecek kadar zayıf olduğunu teslim edersek mesele kalmaz" (Sağ, 1949: 36) ifadeleriyle teyit etmiştir. O, Süleyman Çelebi'nin eserini dolunaya benzetirken onun dışında kalan mevlitleri yıldızlara benzetmiştir. Kendi eserinin de bu "sarı yıldızlardan biri" olduğunu şöyle ifade etmiştir: "Fakat şu da var ki gökte 'bedr' tam varken şu küçük yıldızlar neden doğmuş diye hiç kimsenin hatırandan bir itiraz geçmez. Gecenin koynundan irili ufaklı doğan sarı yıldızlarla 'dolunayın' başka başka güzelliği, ayrı ayrı letafeti vardır. Bunun gibi bizim bu kitabımızın da bir hususiyete malik bulunduğunu (...) kabullenmek icap eder." (Sağ, 1949: 36). Bu eserinde o, halk şiirine hâkim olduğu kadar divan şiiri ile de ilgili olduğunu göstermektedir. (Avcı, 2015: 224-226). Divan ve halk edebiyatını aynı gözeden beslenen veya aynı kökten doğan iki ayrı koldur düşüncesi muvacehesinde XX. yüzyılda yaşamış bir şairin de örneklik teşkil ettiğini söylemek pekâlâ mümkündür (Kurnaz, 1990).

## Sonuç

Ferâhî, Cumhuriyet döneminde yaşamış ve dönemin eğitim anlayışıyla yetişmiş, geleneksel şiir anlayışını sürdüren, mevlit yazma geleneğini devam ettiren bir kalem şairidir. O, XX. yüzyılda yaşamış, özellikle Afşin-Elbistan kültür havzasında tanınmış ve şiirlerinde ele aldığı konularla ilgi görmüş bir sanatçıdır. Onun şiirlerinin konuları hayatından yansımalarıdır. O, aşkını, toplumun problemlerine yönelik çözümlerini, hastalığını, inandığı değerleri ve kişiliğini oluşturan maddi ve manevi bütün unsurları şiirlerinde konu olarak ele almıştır. Almış olduğu eğitim onun diline ve üslubuna yansımıştır. Söylenişi kolay, anlamı derin şiirleri birer sehl-i mümteni örneği teşkil eder.

XX. yüzyılda mevlit yazma geleneğini devam ettiren bir şair olması Ferâhî'yi çağdaşlarından ayıran önemli bir özelliğidir. Özellikle Müslüman Türk çocuklarına armağan edilen "Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl" adlı eserinde bilinçli bir şekilde Hz. Muhammed'in çocukluk yıllarını konu edinmesi onun "amaçlı şiirler" de kaleme alan bir şair olduğunu göstermektedir. O, Müslüman Türk çocuğunun Hz. Muhammed'i kendisine örnek alması, onu bir rehber ve önder olarak görmesi gerektiğini düşünerek böyle bir eser ortaya koymuştur. Eserde Hz. Muhammed'in çocukluğunda çektiği sıkıntılara nasıl göğüs gerdiği ve hayat mücadelesinden vazgeçmediği hususuna da yer verilmiştir. Müslüman Türk çocuğunun da aynı vasıfları taşımasını arzu etmektedir. Hülasa Hz. Muhammed'e duyduğu sevgi ve saygı bu eserin ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

Şiirleri şekil bakımından değerlendirildiğinde; Ferâhî'nin hem halk şiirinin şekil özelliklerinden hem de divan şiirinin şekil özelliklerinden faydalandığını söylemek mümkündür. Özellikle dörtlük nazım

birimiyle kaleme aldığı şiirleri hece ölçüsüyle, beyit nazım birimiyle yazmış olduğu gazel ve mesnevileri aruz ölçüsüyle yazmıştır. Şiirlerini adlandırırken nazım şekillerinin isimlerini tercih etmeyip bunun yerine konuları dikkate alarak isimlendirmesi onun modern şiirle de ilişkisini göstermektedir. Bu yönüyle onu, halk ve divan şiirinden beslenen, modern şiirin de gereklerinden uzak durmayan bir şair olarak vasıflandırmak mümkündür.

## Notlar

1. Söz konusu hatırayı Atilla İmamoğlu Necati Demir’e nakletmiş o da eserinde bu nükteye yer vermiştir (Demir, 2011: 94-95).
2. Batmak, Gözden kaybolmak
3. “Metne metinsellik özelliği kazandıran en önemli olgulardan bir tanesi de metnin diğer metinlerle olan ilişkisidir. Çünkü hiçbir metin başka metinlerden yalıtılmış bir biçimde üretilmez; tek başına bir varlık değildir ve diğer metinlerden bağımsız okunamaz.” (Beaugrande und Dressler, 1981: 182). Konuyla ilgili bk. Aktulum, (1999, 2013)
4. Devellioğlu’nun sözlüğünde “mevlit; insanın doğduğu yer, doğma, dünyaya gelme zamanı” şeklinde açıklanmaktadır. Terim olarak da “Hz. Muhammed’in doğumunu anlatan eserler” olarak belirtilmektedir (Devellioğlu, 1988: 760). Mevlit yazma geleneği İslam dünyasında oldukça yaygındır. Bu konuyla ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur. Detaylı bilgi için şu kaynaklara bkz. Ahıcı (2009), Bektaş (2011), Kara (2007), Köleleki (2007), Mazıoğlu (1974), İçli (2012), Kurnaz (2007), Tatçı (2007), Ceyhan (2000).
5. Çölden
6. Halime’nin kızı, Hz. Muhammed’in sütkardeşi
7. Hz. Muhammed’in bu adından başka “Ahmed, Mahmud ve Mustafa” gibi adları da bulunmaktadır. Ahmed, Hz. Muhammed’in İncil’de geçen adıdır.

## Kaynakça

- Aktulum, K. (1999) *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Aktulum, K. (2013) *Folklor ve Metinlerarasılık*. Konya,: Çizgi Kitabevi.
- Alparslan, Y., & Yakar, S. (2009) *Maraş Meşhurları*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Valiliği Yayınları.
- Alparslan, Y., Ahıcı, L., & Yakar, S. (2009) *Türk Edebiyatında Maraşlılar*. Kahramanmaraş: UKDE Yayınları.
- Ahıcı, G. (2009) *Mevlit Maraşi Kurra-zade Nadiri*. Kahramanmaraş: UKDE Yayınları.
- Avcı, R. (2015) Karacoğlan’dan Günümüze Kahramanmaraşlı Şairler. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Bektaş, E. (2011) *Diyarbakırlı Kâmi ve Mevliti*. Turkish Studies, 6(1): 779-856.
- Beaugrande, R. A. und Dressler, U. (1981) *Einführung in die Textlinguistic*, Germany: Niemeyer.
- Ceyhan, A. (2000) *Süleyman Nahîfi’nin Mevlitü’n-Nebi Mesnevisi*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi: 89-141.

- Demir, N. (2011) *Afşin Yöresinde Nükteli Anılarla Halk Bilgeliği*. Afşin: Afşin Belediyesi Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1988) *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Güllü, A. C. M. (1992, Haziran 29) *Ferâhî Sağ Hakkında Muhtasar Mahumat (Hayatı)*. Elbistanın Sesi Gazetesi: 1-2.
- İçli, A. (2012) *Mevlit Üzerine Bir İnceleme: Mevlit ve Yeniden Doğuş*. Uluslararası Klasik Türk Edebiyatı Sempozyumu (s. 92-97). Ordu: Ordu Üniversitesi Yayınları.
- Kara, M. vd. (2007) *Süleyman Çelebi ve Mevlit Yazılışı, Yayılışı ve Etkileri*. Bursa: Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Kemikli, B. (2016) *Mevlit Külliyyatı Süleyman Çelebi Mevlit-i Şerif/Vesîletü'n- Necat ve Tercümeleri I (2 b.)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kölelekli, H. (2007) *Mevlitle İlgili İnanç ve Tutumlar*. B. K. Çetin (Dü.), Yazılışının 600. Yılında Bir Kutlu Doğum (s. 358-398). Bursa: Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Kurnaz, C. (1990) *Halk ve Divan Şiirinin Müşterekleri Üzerine Denemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurnaz, C. (2007) *Mevlit Bir Vuslat Şiiri Olarak Okunabilir mi? Süleyman Çelebi ve Mevlit Yazılışı, Yayılışı Ve Etkileri* (s. 106-114). Bursa: Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Mazıoğlu, H. (1974) *Türk Edebiyatında Mevlit Yazan Şairler*. Ankara Üniversitesi D.T.C.F Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, VI(1), 31-63.
- Özçelik, B. (2021) *Elbistan Kültür Havzası Halk Şairleri ve Abdurrahim Karakoç'un Şiir Dünyası*. Ankara: Anakara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Plett, H. (1991) *Interextuality*. New York: Walter de Gruyter.
- Sağ, M. F. (1949) *Manzum Hikâye-i Velâdet-i Resûl*. Ankara.Yyy.
- Tatçı, M. (2007) *Hüseyin Vassaf Bey'in Mevlit Şerhi: Gülzar-ı Aşk. Süleyman Çelebi ve Mevlit Yazılışı, Yayılışı ve Etkiler* (s. 251-269). Bursa: Bursa Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Yıldırım, N. (2006) *Ferâhî*. Elbistan: Kaynarca Ofset.

**36-Ahmed Paşa ve Ahmed-i Rıdvân'ın "la'l" redifli kasidelerinin mukayesesi****Kamile ÇETİN<sup>1</sup>****APA:** Çetin, K. (2022). Ahmed Paşa ve Ahmed-i Rıdvân'ın "la'l" redifli kasidelerinin mukayesesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 582-602. DOI: 10.29000/rumelide.1073996.**Öz**

Klâsik dönem Türk şairleri, şiirlerinde birçok malzemeyi farklı tasavvurlarla söz konusu etmişlerdir. Bir kısım unsurları ise, değişik nazım şekillerinde redif olarak seçmişlerdir. Redif sözcükleri, manalarına, ses değerlerine, renk, şekil, koku ilgilerine göre, şiirlerde türlü çağrışımlara zemin hazırlamışlardır. Şairler, birçok başka unsurun yanında bir kısım objelere de rediflerde yer vermişlerdir. Renkleriyle, parlaklıklarıyla dikkati çeken bazı değerli taşlar, beyit düzeyinde ele alınmalarının yanında, redif olarak kullanılmışlardır. Bu bağlamda, firuze, lâl, mercan, yakut gibi değerli taşlar, başta teşbih olmak üzere, farklı edebî sanatlarla konu edilmişlerdir. Esasen başka renkleri de bulunmakla birlikte, daha ziyade kırmızı rengiyle ön plana çıkan lâl, şairlerin kayıtsız kalmadığı kıymetli taşlardandır. XV. yüzyıl şairlerinden Ahmed Paşa'nın Fatih Sultan Mehmed ve XVI. asır şairlerinden Ahmed-i Rıdvân'ın Sultân II. Bâyezid için yazdıkları "la'l" redifli kasideleri vardır. Kasidelerden ilki elli dokuz, ikincisi yirmi beş beyittir. "*mef'ûlü fâ'ilâtü mef'â'li fâ'ilün*" kalıbıyla yazılan şiirlerin redif ortaklığı yanında kafiye de ortaktır. Bu bakımdan, Ahmed Paşa'nın şiiri zemin/model şiir, Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesi ise, ona yazılmış bir naziredir. Her iki manzumede, klâsik kaside bölümleri olan nesib, medhiye, fahriye bölümleri vardır. Ahmed Paşa'nın kasidesinde dua bölümü bulunurken Ahmed-i Rıdvân'ın şiirinde dua bölümü yoktur. Makalede, "la'l" redifli kasideler; nazire, mazmun ortaklığı, redif kullanımı ve "la'l" kelimesinin tedailer bakımından mukayeseli olarak değerlendirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Ahmed Paşa, Ahmed-i Rıdvân, kaside, la'l**Comparison of Ahmed Pasha and Ahmed-i Rıdvân's odes with "la'l" redif****Abstract**

Classical period Turkish poets mentioned many materials in their poems with different conceptions. They have chosen some elements as redifs in different verse forms. Redifs have prepared the ground for various connotations in poems according to their meanings, sound values, colors, shapes and smell interests. Words have prepared the ground for various connotations based on their meanings, sound values, color, shape and smell. Poets have placed included some objects in redifs as well as many other elements. Some precious stones, which attract attention with their colors and brilliance, are used as redifs as well as being handled at the level of couplets. In this context, precious stones such as turquoise, garnet, coral and ruby have been the subject of different literary arts, especially similes. Although there are other colors, the garnet, which stands out with its red color, is one of the precious stones that poets do not ignore. There are eulogies with "la'l" redif that were written by the 15<sup>th</sup> century poet Ahmed Pasha for Sultan Mehmed II and the 16<sup>th</sup> century poet Ahmed-i Rıdvân for Bayezid II. The first eulogy is fifty-nine, the second one is twenty-five couplets. The poems written

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Isparta, Türkiye), kamilecetin80@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1676-0234 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.12.2021- kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1073996]



with the pattern "mef'ûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün" have a common rhyme as well as redif partnership. In this respect, Ahmed Pasha's poem is a ground poem and Ahmed-i Rıdvân's ode is a nazire written for it. In both verses, there are sections of nasib, medhiye and fahriyya, which are the sections of classical eulogies. While there is a prayer section in Ahmed Pasha's ode, Ahmed-i Rıdvân's poem does not have this section. In the article, qasidas with "la'l" redif will be evaluated comparatively in terms of nazire, mazmun partnership, use of redif and the connotations of the word "la'l".

**Keywords:** Ahmed Pasha, Ahmed-i Rıdvân, qasida, la'l

## Giriş

Klâsik dönem Türk şairleri tarafından akik, elmas, firuze, mercan gibi değerli taşlar, farklı vesilelerle, şiirlerde söz konusu edilmiştir (Kırbyık 2007: 61-75; Özgeriş 2016: 307-324; Toprak: 2017; Dağlar 2018: 30-35; Uysal Bozaslan 2019: 370-394; Yeşilbağ 2019: 689-712; Aslan Keskin 2021: 312-330). Bu bağlamda, lâl taşı da şairlerin zikrettikleri kıymetli taşlardandır. Esasen bir yakut çeşidi olan (Kutlar 2004: 229) ve farklı renkleri bulunan lâl (Kutlar 2005: 90), şiirlerde daha ziyade kırmızı rengiyle söz konusu edilmiştir. En makbulü Bedahşan'da çıkarıldığı için<sup>2</sup>, *Lâl-i Bedahşanî* olarak da isimlendirilmiştir. Doğu edebiyatlarında sevginin dudağı için teşbih veya istiâre aracıdır. Hattatlarla müzehhiplerin yazı ve tezhipte kullandıkları, kırmızı adlı bir böcekten çıkarılan "kırmızı boya, mürekkep" anlamına gelen *lâl mürekkebi* (*la'li mürekkep*) de (Yazır 1974: 184; Pakalın 1993: 353) adını lâl taşından almaktadır (Yaman 2012/1: 130). Lâl taşının kırmızı renginin yanında kızıl, sarı, yeşil ve mor renkte olanları da vardır (Murad 2019: 123). Klâsik Türk Şiirinde, bir yakut çeşidi olarak açık kırmızı, bilhassa tamlama olarak kullanıldığında pembe renkli olanı ön plana çıkmıştır. Sevginin dudağından başka, "şarap, kan" ve "âşığın kanlı gözyaşlarıyla" ilişkilendirilmiştir. Şairlere göre, kayalarda saklı olan lâl, kaya kırılarak çıkarılır, ciğer kanıyla boyanır ve güneşte kurutulur<sup>3</sup>. Şiirlerde başta teşbih ve istiâre olmak üzere, farklı edebî sanatlarla birlikte ele alınmıştır (Pala 2003: 69-70). Şairler, şiirlerinin ne kadar değerli olduğunu ifade için lâl taşı benzetmesinden istifade etmişlerdir (Pala 2002: 295). Ayrıca redifi "lâl" olan şiirler de yazılmıştır (Kutlar 2005: 26).

Bilindiği üzere şiirde redifin farklı işlevleri vardır<sup>4</sup>. Şairler, diğer şiir şekillerinde olduğu gibi, zaman zaman kasidelerinde de birtakım obje adlarını redif olarak seçmişlerdir<sup>5</sup>. Kasidede bir obje, bir değerli taş olarak "la'l" kelimesini redif olarak kullanan iki isme rastlanmıştır. Şairlerden ilki, şairlerce üstat kabul edilmiş XV. asır şairlerinden Ahmed Paşa (d. 830/1426?-ö. 902/1496-97) (Alpaslan 1987: 10; Tarlan 1992: 11-12; Kut 1989: 111-112; Karabey 2014) diğeri ise, XV. yüzyılın ikinci yarısıyla XVI. asrın ilk yarısında yaşamış, doğum ve ölüm tarihi net olarak bilinmeyen (d. ?/?-ö. 935-945?/1528-1538?) (Ünver 1986: 73-125; Çeltik 2011: 1-5; Savran, 2021) Ahmed-i Rıdvân'dır. Kasidelere redif, vezin, kafiye, anlatım özellikleri, teşbihler ve şairlerin yaşadığı dönem açısından bakıldığında Ahmed Paşa'nın kasidesi zemin/model şiir, Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesi ise naziredir. Nazire kavramını tespitinde vezin, kafiye ve redif müşterekliğinin önemli olduğuna dair görüşler vardır. Diğer taraftan eda, mana ve muhteva da dikkate alınması gereken unsurlar arasında zikredilmiştir. Buna göre, zemin şiirde yer alan kavramların, işlenen konunun, öne çıkarılan bazı unsurların nazirede de ele alınması söz konusudur. Dikkat çekici bir husus da nazire şairi, zemin şiirin sahibini manzumesinde zikretmeyebilir (Köksal

<sup>2</sup> Bazı kaynaklarda lâl madeninin dünyada sadece Bedahşan'da bulunduğu bilgisi vardır; Kutlar 2005: 90.

<sup>3</sup> Lâl taşının kırmızı rengini alması için taze ciğer kanı içine konulduğuna dair bir rivayet vardır; Südi-i Bosnevî 2020: 1227.

<sup>4</sup> Bu konuda geniş bilgi için bkz Akün 1994: 402-403; Albayrak 2007: 523-524; Kurnaz 1997: 265-276; Macit 1996: 88; Sakallı 2008: 147-168.

<sup>5</sup> Bu konuda bkz. Mermer 1997: 199-218; Çetin 2014: 572-628; Çetin 2019: 159-170.

2006: 31-47). Nazire geleneğinin şairlerin yetişmelerinde, şiir bilgilerinin artmasında önemli bir rolü vardır (Yavuz 2013: 360).

Farklı yüzyıllara ait divanlardan yapılan taramalar neticesinde, redifi "la'l" olan ve Ahmed Paşa ile Ahmed-i Rıdvân'ın kasideleriyle benzerlik gösteren gazellere rastlanmıştır. Buna göre, XV. yüzyıldan Mesîhî, Tâcî-zâde Cafer Çelebi, XVI. asırdan Bâkî ve XVII. yüzyıldan Kâtib-zâde Sâkîb, "la'l" redifli gazeller yazmış şairler olarak tespit edilmiştir. Yapılacak daha geniş çaplı bir tarama neticesinde bu sayının artması muhtemeldir. Mesîhî'nin gazeli, yedi beyittir (Mengi, 2020: G. 143, 208). Lâl, "sevgilinin dudaklarına öykündüğü için utanıp yüzü kızarmış kimse, sevgilinin âşığın kanlı gözyaşlarından yapılmış küpesi, şarap taşı (Çelik 2019: 27), âşığın kanlı gözyaşları, kan yutarak itibar bulmuş kişi" olarak tasavvur edilmiştir. Tâcî-zâde Cafer Çelebi, gazelini beş beyit olarak kaleme almıştır (Erünsal 2008: G. 117, 413-414). Şair, lâl taşı için "sevgilinin dudağına özendiği için utanıp yüzü kızarmış kimse, âşığın dikene benzeyen kırıpkırlarındaki gülü andıran gözyaşları, sevgilinin her nefeste misk saçan dudağı, rengini güneşten almasına atfen âşığın güneş gibi olan sevgili için döktüğü kanlı gözyaşları, kolayca kırılması özelliğiyle şairin rakip tarafından kırılan gönlü" ilgilerine yer vermiştir. Bâkî'nin gazeli, on beyitten oluşmaktadır ve bir övgü şiiri olarak Sultan Selim için yazılmıştır (Küçük Tarihsiz: G. 311, 212-213). Şair için lâl; "sevgilinin şirin dudağından utanan, onun güzel sözleri karşısında kırılan, mâşuğun dudağına âşık olup toz toprak içinde kalmış düşkün kimse, sevgilinin latif ve parlak dudaklarıdır. Yaprakları ve meyveleri lâl taşı olan bir dal, âşığın küpesi, lezzetli şarap, padişahın ihsanı ile madene en halis derecesine ulaşan taş, güneş mesabesindeki Sultan'ın madene bağışladığı kadehinin feyziyle oluşan kıymetli taş, nar ağacının dalı, Bâkî'nin şiiri"dir. Kâtib-zâde Sâkîb ise, la'l redifli gazelini beş beyit olarak kaleme almıştır (Kırbyık 2017: G. 391, 732-733). "Sevgilinin dudağından utanan, bu sebeple erimiş lâl taşına dönen su, sevgilinin dudağıyla aynı renk ve çeşnide olan halis şarap" şairin lâl taşıyla kurduğu ilgilerdendir. Diğer taraftan, "değerini arttıran şeyin su olduğu, aslında siyah bir taş olmasına rağmen, rengini güneşten aldığı" söylenmiştir. Şair, "gonca istiâresiyle karşıladığı sevgilinin lâl renkli dudağının hayaliyle taze ve kırmızı mürekkeple yazılan kitabını, kuvvetle muhtemel divanını" da lâl taşına benzetmiştir. Gazellerle ilgili dikkati çeken bazı hususlar vardır. Buna göre, bahsi geçen beş gazel, Ahmed Paşa'nın ve Ahmed-i Rıdvân'ın la'l redifli kasideleriyle aynı kalıpla, yani "*mefûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*" kalıbıyla kaleme alınmışlardır. Kâtib-zâde Sâkîb hariç, diğer şairlerin gazelleri, kafiye bakımından Ahmed Paşa ve Ahmed-i Rıdvân ile aynıdır ve "-âr" kafiyesiyle yazılmışlardır. Kâtib-zâde, kafiye için "-âb" hecesini tercih etmiştir. Bu durumda, "la'l" redifli şiirlerin kafiyelerinde zengin kafiye kullanılmıştır. Şekli benzerliklerin yanında, la'l taşının şiirlerde ele alınışı, başta teşbih olmak üzere, kurulan diğer ilgiler de, makalede ele alınan "la'l" redifli kasidelerle benzerlik ve bazen de müştereklik göstermektedir.

Ahmed Paşa, Fatih Sultan Mehmed adına 59 beyitten oluşan "la'l" redifli bir kaside kaleme almıştır (Tarlan 1966: 32-37; Tarlan 1992: 48-51). Şiirin kalıbı, "*mefûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*"dür. Kasidenin ilk 19 beyti nesib, 20. beyti girizgâh, 21 ilâ 52. beyitler arası medhiye bölümüdür. Fahriye bölümü, 53.-57. beyitler olarak düzenlenmiştir. Kasidenin son iki beyti de dua bölümü olarak nitelendirilebilir. Ahmed-i Rıdvân Divanı'nda Sultan II. Bâyezid için kaleme alınmış 25 beyitten oluşan bir kaside vardır (Çeltik 2011: 241-242). Şiirin ilk 15 beyti nesib, 16. beyit girizgâh, 17 ve 24. beyitler arası medhiye ve son beyit de fahriye durumundadır. Şair, dua bölümüne yer vermemiştir. Kaside, "*mefûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*" kalıbıyla yazılmıştır.

## İki kasidenin muhteva özellikleri bakımından mukayese edilmesi

Çalışmanın bu kısmında Ahmed Paşa ve Ahmed-i Rıdvân'ın nesib kasidelerinin, medhiye, fahriye ve dua bölümlerinde lâl taşıyla ilgili hangi tasavvurlara yer verdikleri ortaya konulacaktır. Parlaklık çağrışımı bulunan kırmızı renkli lâl taşının diğer renklerle, kıymetli taşlarla, madenlerle, ele alındığı edebî sanatlarla ve söz konusu edildiği mazmunlarla iki şiirdeki yansımaları üzerinde durulacaktır.

### 1. Kasidelerin nesib bölümleri

Ahmed Paşa ve Ahmed-i Rıdvân, kaleme aldıkları kasidelerinin nesib bölümlerinde lâl taşıyı merkeze alarak birtakım tahayyüllere yer vermişlerdir. Dikkati çeken husus, şairlerin lâl taşıyı "sevgilinin dudağı, ağzı, âşığın kanlı gözyaşları, şarap" gibi müşterek teşbihlere konu etmeleridir. Ancak anlatımları ve kurguları elbette birbirinin aynı değildir. Bununla birlikte, Ahmed-i Rıdvân'ın, Ahmed Paşa'nın kasidesinin nesib bölümünden bazı tasavvurları doğrudan aldığı görülmüştür. Dilenci kimliğindeki âşığın, sevgiliden lâl taşıya benzeyen buse talebi, bu bağlamda zikredilebilir. Ahmed Paşa, dünyanın zümrüt yeşili örtüyle bezendiği bir atmosferde sâkiye âl (hile) etmeyip eline lale gibi lâl renkli kadehi almasını söylemiştir. Neredeyse aynı anlatım, Ahmed-i Rıdvân'da da vardır. Buna göre Rıdvân, çimenliğin zümrüt elbiseyle bezendiği bir sahne çizmiştir. Şairin sâkîden isteği, naz etmeyip eline lale gibi lâl renkli kadehi almasıdır. Ahmed Paşa, sevgilinin bir gülüşünün, Ahmed-i Rıdvân ise, inciye benzeyen kelamının yüz bin lâl taşından daha değerli olduğunu söylemişlerdir. Ahmed-i Rıdvân, Ahmed Paşa'nın medhiye bölümünde yer verdiği bir ilgiyi, oldukça yakın ifadelerle nesib bölümünde zikretmiştir. Ahmed Paşa'da, gözyaşları ve yanak, memdûhun kapısında altınla işlenmiş lâl döşemektedir. Ahmed-i Rıdvân'da ise, gözyaşları ve yanak, sevgilinin gezintisini güzelleştirmek için altınla işlenmiş lâl görevindedir.

#### 1.1. Ahmed Paşa'nın kasidesinin nesib bölümü

Ahmed Paşa, sevgilinin dişlerini inci, dudağını ona perdedâr olmuş lâl olarak nitelendirmiştir. Perdedâr; "başta padişahlar olmak üzere, devlet ileri gelenlerinin kapı perdeleri yanında duran hademe" (Pakalın 1993: 771) demektir. İnci dişlerin her biri, şairin gözünden binlerce lâl düşmesine sebep olmuştur. Böylece sevgilinin dudakları yanında, şairin kanlı gözyaşları da lâl taşıyla ilişkilendirilmiştir. Lâlin taşıdığı kırmızılık ve parlaklık ilgisi, incide parlaklık ve beyaz renk çağrışımıyla sağlanmış görünmektedir:

*Lü'li' dişün kim olmuş ana perde-dâr lâ'l*

*Her dânesi düşürdi gözümden hezâr lâ'l*

Ödağacı, Osmanlı toplumunda tütsü için kullanılan maddelerin başında gelmektedir. Bir miktar ödağacı parçası ıslatılıp içinde kömür ateşi bulunan bir buhurdana konulmakta, misafirlere sunulmaktadır. Buhurdandan çıkan duman, sakal, baş, sarık gibi kısımları kokulandırmada kullanılmaktadır (Kömürciyan 1988: 124). Şaire göre, sevgilinin yanağındaki ben, âşığın gönlünde ateşe konmuş ödağacı gibi bir etkiye yol açmıştır. Yanakla ödağacı arasında renk ilgisine dayanan bir teşbih vardır. Mücevher kutusu olarak nitelendirilen dudak, şairin gözünde lâl taşıyı yadigâr bırakmıştır. Bu beyitte de, lâl-gözyaşı benzetmesi söz konusu edilmiştir:

*Hâl-i ruhun dilümde kodı âteş üzre 'üd*

*Dürc-i lebün gözümde kodı yâdigâr lâ'l*

Felek, geçmişte dokuz katlı olarak düşünülmektedir (Şentürk 1994: 135; Kurnaz 1995: 306). Lâl, sevgilinin dudağı ve şafak için benzetme vasıtası olmuştur. Ansızın şafak yerine sevgilinin dudağının aksi düşecek olsa, dokuz katlı felek kararsız olacaktır. Şairin, güneşe karşı tutulan lâl taşının türlü yansımalarla parlaması hakikatinden yola çıkarak, böylesi bir tasavvurda bulunmuş olması muhtemeldir:

*Düşse şafak yirine lebün 'aksi nâ-gehân  
Filhâl ola bu nüh felek-i bî-karâr lâ'l*

Mercan, kırmızı renkli taşlardandır (Bozkurt 2011: 140). Sevgilinin mercan renkli dudağının hayaliyle kan yutup ölen bir âşığın adı yazılacak olsa mezar taşı dahi lâl taşına dönecektir. Beyitte, lâl taşının rengine atfen, "mercan renkli dudak, kan yutarak ölmek" ifadelerine yer verilmiştir. Diğer taraftan, lâl taşı-mezar taşı ilgisi, lâl taşının da nihayetinde bir taş olması hakikatine dayanmaktadır. Aynı zamanda, mezar taşlarındaki kitabelerin bilhassa cetvel kısımlarının kırmızı boyayla boyanmasına (Yılmaz 2013: 271) işarette bulunulmuş olabilir:

*Mercân lebün hayâline kan yudup ölenün  
Adını yazsalar ola seng-i mezâr lâ'l*

Klâsik Türk Şiirinde sevgilinin siyah renkli ve hoş kokulu saçları miskle ilişkilendirilmiştir (Baytop-Bozkurt 2005: 181). Misk, sevgilinin saçlarının hevesi yüzünden her şeyle alâkasını kesmiştir. Lâl taşı ise, onun dudağının hayali sebebiyle memleketini terk etmiştir. Miskle sevgilinin saçları, lâl taşıyla dudağı arasında bir ilgi kurulmuştur:

*Kıldı saçun hevâsına kat'-ı alâka müşğ  
İtdi lebün hayâline terk-i diyâr lâ'l*

Âşığın kıymetini artıran gam çekmesidir. Buna mukabil, lâl taşına itibar kazandıran kan yutmasıdır. Ahmed Paşa, zaten kıymetli ve kırmızı renkli bir cevher olan lâl taşının rengini, değerini onun kan yutmasına bağlamıştır. *Kan yutmak*; "eziyet çekmek" (Şemseddin Sâmî 1995: 1039) manasında bir deyimdir:

*Gam çekmeyince kıymeti artar mı 'âşıkun  
Kan yudmayınca buldı mı hiç i'tibâr lâ'l*

Cennet, şairlerin sevgilinin kûyu (mahallesi, köyü) için kullandıkları teşbihlerden biridir (Pala 2002: 292). Klâsik Türk Şiirinde âşık, kanlı gözyaşları dökmektedir (Pala 2002: 6). Sevgilinin bulunduğu yer, cennettir. Bazı zamanlar, buranın her tarafı, âşığın değerli taşlara benzeyen yaşlarıyla âdeta lâl taşına dönmektedir. Şair, bir kez daha kanlı gözyaşlarıyla hem şekil hem de renk esası sebebiyle lâl taşı arasında bir benzerlik kurmuştur:

*Demler gelür ki cennet-i kûyunda dilberün  
Eşküm cevâhiri ile olur her civâr lâ'l*

Yetim, Klâsik Türk Şiirinde gözyaşı için yer verilen teşbih unsurlarındandır (Pala 2002: 152; Deniz 2004: 92). Dilenci ise, şiirlerde zaman zaman âşık için kullanılan benzetmelerden biri durumundadır (Dikmen-Çetin 2008: 528). Ahmed Paşa, kendisini dilenciye, gözyaşını yetime teşbih etmiştir. Dilenci

kimliğindeki şair, gözyaşı yetimini alıp sevgilinin yanına gelmiştir. Sevgilinin güzellik zekâtından beklediği karşılık, kendisine lâl kıymetinde olan busesini sunmasıdır:

*Geldüm yetim-i eşk ile hüsnün zekâtına  
Sun bûsen ile sâyilüne ey nigâr lâ'l*

Ahmed Paşa, baharın gelişini *cihanın zümrüt yaygıyla bezenmesi* olarak ifade etmiştir. Şairin böyle bir atmosferde sâkiden isteği, hile etmeyip eline lâle gibi lâl renkli kadehi almasıdır. Beyitte renk münasebeti sebebiyle lâl taşıyla lâle arasında bir ilgi söz konusudur. Diğer taraftan lâl, içinde kırmızı şarap bulunan kadeh için istiâre durumundadır. "Âl etmek" ifadesindeki âl, hem "aldatma, düzen, tuzak, hile" anlamındaki (Türkçe Sözlük 1998: 69) kelimeyi hem de al (kırmızı) rengi (Türkçe Sözlük 1998: 69) hatırlatmaktadır. Beyte hâkim olan renk tablosu, yeşil ve kırmızı renkleridir:

*Sâkî cihân bezendi zümür-rüd bisât ile  
Âl etme al elüne yine lâle-vâr lâ'l*

"Deryâ-yı la'l" terkininin anlamı; "şarapla dolu zarf" demektir (Şükûn 1996: 885). Ahmed Paşa, lâl ile derya, altınla zevrak (kadeh) (Turan 2009: 1027) arasında bir ilgiye yer vermiştir. Şair, havanın mücevher, toprağın lâl saçtığı bir mevsimden, kuvvetle muhtemel bahardan söz etmiştir. Böyle bir zamanda beklenen ve istenen, altın zevrakı lâl deryasına bırakmasıdır. Her taş gibi, lâl taşının aslının toprak olduğu gerçeğine de göndermede bulunulmuştur:

*Deryâ-yı lâ'le zevrak-ı zer sal bu demde kim  
Gevher saçar havâ bitürür hâk-sâr lâ'l*

Sevgili, gül yanaklı bir güzeldir. Şairin ondan talebi, zayıf bedenini kanlı gözyaşlarına gark etmemesidir. Yani, kendisine çok eziyet çektirip çok ağlatmamasıdır. Bu hâli ifade için kullandığı bir başka tasavvur da, ince bir ipliğe lâl taşlarını dizmemesidir. Beyitte lâl taşının gerdanlık yapımında kullanılmasına (Dikmen-Çetin 2012: 78) atıfta bulunulmuştur. Leff ü neşr yoluyla "ten-i zaif-bir ince iplik"; "kanlı yaş-la'l taşına" karşılık gelecek şekilde kullanılmıştır:

*İtme ten-i za'îfimi kanlu yaşuma gark  
Dizme bir ince ipliğe ey gül-'izâr lâ'l*

Gûş-vâr (küpe), Klâsik Türk Şiirinde lâl taşıyla ve inciyle birlikte zikredilen bir kelimedir (Dikmen-Çetin 2012: 74-75). Beyitte sevgilinin kulağına asılan inci küpenin hayali söz konusudur. Bu hayal gerçekleşecek olsa, sevgilinin yanağına düşen aksiyile inci küpe, lâl taşından yapılmış bir küpeye dönecektir. Beyitte kırmızıya eşlik eden renk, beyazdır:

*Dür gûş-vâr asılsa bünâ-gûşun üstine  
'Aksi ile haddünün ola ol gûş-vâr lâ'l*

Klâsik Türk Şiirinin başka şairlerinde de görüldüğü gibi (Pala 2002: 269), sevgili, güzelliğin maden ocağıdır. O, bu ocağa lâl taşına benzeyen dudağından kıymet vermektedir. Sevgilinin bir gülüşünün pahası yüz bin lâl taşından daha değerlidir:

*Ey kân-ı hüсне lâ'l-i lebinden behâ viren  
Bir handenün bahâsı degül sad hezâr lâ'l*

Sevgili, şaire dudağının sözünü diline çok almaması ikazında bulunmuştur. Bu uyarısını lâl taşının elması kırabileceği hakikatine dayandırmıştır. Beyitte şair, elmas-dil, lâl-dudak ilgisine yer vermiştir. Elmas, "mücevher olarak kullanılan, saydam, değerli taş; elmastıraş" (Türkçe Sözlük 1998: 703) karşılığında kullanılmıştır. Diğer taraftan, madenler arasında camı kesebilme özelliğine sahip olan yegâne maden, elmastır (Pala 2002: 147). Ahmed Paşa, elmasın hem sert hem de kıymetli bir taş oluşuna (Tolasa 2001: 484) vurgu yapmıştır:

*Didi lebüm sözün inen alma zebânuna  
Elmasdan sakın ki bulur inkisâr lâ'l*

Aşağıdaki beyitte aşkbâz olduğu ifade edilen bir derviş tasavvuruna yer verilmiştir. Bu dervişin kerametlerinden biri de, göz yumup açınca kadar her kenarı lâl taşıyla doldurmasıdır. Beyitte simya ilmi vasıtasıyla yapay değerli taşların üretimini (Burckhardt, 1999: 95) hatırlatan bir tasavvura yer verilmiştir. Aşkbâz kelimesinin "yalandan âşıklık satan, âşık-ı kâzib" (Şemseddin Sâmî: 938) manası da suni kıymetli taş üretimine işaret etmektedir:

*Dervîş-i 'ışk-bâza kerâmet degül mi kim  
Bir göz yumup açınca olur her kenâr lâ'l*

Âşık şairin kanlı gözyaşları, sevgilinin zülfünün ucundadır. Bu sahneyi gören, "Ne kadar hoş bir latifedir; yılan, ağzında lâl tutar" demektedir. Beyitte kanlı gözyaşlarıyla lâl taşı ve sevgilinin zülfüyle yılan arasında bir teşbih ilgisi bulunmaktadır:

*Kanlı yaşımı zülfün ucında gören didi  
Rengîn lâtifedir tutar ağzında mâr lâ'l*

Gevher (cevher), kıymetli taş ve mücevherdir (Pala 2002: 100). Sevgili, cefa taşıyla şairin gönlünü kırmıştır. Oysa gönül, bir gevherdir. Nazlı sevgilinin kırdığı kalbe karşılık olmak üzere, lâl vermesi gerekmektedir. Lâl ile kastedilen, dudak olmalıdır. Beyitte yer alan "ıvaz" kelimesi, kısas (Dağcı 2002: 488-495) kavramını akla getirmektedir:

*Urdun cefâ taşı ile sıdun çünkü gönlümi  
Gevher sıdun 'ıvaz gerek ey şive-gâr lâ'l*

Osmanlı saraylarının kapılarında altın varaklı süslemeler kullanılmıştır (Ateşöz 1994: 6). Murassa ise, "aralarında kumaşın da yer aldığı birtakım malzemelerden yapılan eserleri, kıymetli madenler ve değerli taşlarla süsleme sanatı"dır (Eke 2017: 9). Şairin gözyaşı ve yanağı, sultan sevgilinin sarayının meydanını kıymetli taşlarla süslemek arzusundadır. Bunun için de, onun kapısında altınla işlenmiş lâl döşemektedir. Şair, sarı yanağıyla altın yıldız, gözyaşıyla da lâl taşı arasında bir benzerlik ilgisine yer vermiştir:

*Ferşin murassa' itmege sahn-ı sarâyunun  
Eşk-ü-ruhum kapunda döşer zer-nigâr lâ'l*

Sevgiliden istenen, şarap içmesidir. Böylece dudağının izi, kadehin kenarında kalacaktır. Bu tablo, *kadehin kulağına lâl taşından yapılmış bir küpe takılması* imajına yol açmaktadır:

*Nûş eyle câm-ı bâdeyi nûşîn lebünle kim  
Gûş-i kadehde zeyn ola bir gûş-vâr lâ'l*

## 1.2. Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesinin nesib bölümü

Ahmed-i Rıdvân, kasidesinin ilk beytinde lâl taşıyla birlikte, "dür-bâr (inci saçan), şâhvâr (hükümdara layık ve yaraşır; iri taneli ve alâ cins inci) (Şemseddin Sâmî 1995: 768), lü'lû (inci)" kelimelerini zikretmiştir. Sevgilinin ağzını, şekil ve renk ilgisi itibariyle hokkayla ilişkilendiren şair, yine renk ve kıymet ilgisinden dolayı lâl taşıyla bağlantı kurmuştur. Dişler için inci benzetmesine yer vermiştir. Kırmızı renkli bir hokka içinde bulunan ağız, dişlerle birlikte, hem lâl hem inci teşbihleriyle karşılanmıştır. Böylesi güzellikteki ve kıymetteki bir ağızdan elbette değeri yüz bin lâl taşına bedel olan inci gibi sözler dökülmesi kaçınılmazdır. Ahmed-i Rıdvân, daha ilk beyitten itibaren kırmızı rengin<sup>6</sup> ve ışıltının ön planda olduğu bir tablo resmetmeye başlamıştır:

*Dür-bâr-ı hokka-i deheni şâhvâr la 'l*  
*Lü 'lû kelâmınun semeni sad hezâr la 'l*

Şair, kasidenin ikinci beytinde kırmızı ve beyaz renklerin hâkim olduğu bir sahneye yer vermiştir. Bahreyn ile göz, Rum (Anadolu ülkesi) ile inci, Habeş ile "ben" arasında teşbih ilgisi kurmuştur. "İki deniz" manasına gelen Bahreyn, Klâsik Türk Şiirinde hem güzel hem de en kıymetli incilerin anavatanı olarak kabul edilir (Yeniterzi 2010: 304). Anadolu, beyaz tenli insanların yaşadığı bir yer olmasından (Yeniterzi 2010: 315) ve muhtemelen renk ilgisinden dolayı, inciyle ilişkilendirilmiştir. Sevgilinin yanağındaki siyah renkli ben ise, Habeş teşbihiyle (Yeniterzi 2010: 311) karşılanmıştır. Ahmed-i Rıdvân, Bahreyn'e teşbih ettiği gözünün Anadolu'yu inciyle doldurduğunu söylemiştir. Buna mukabil, sevgilinin Habeş renkli beninin aksettiği ve zaten çok ağlamaktan kıpkırmızı olmuş gözü, lâl taşına benzemiştir:

*Bahreyni çeşmümün kıluban Rûm'ı pür-dürer*  
*Hâl-i Habeş gözümde kodı yâdgâr la 'l*

Üçüncü beyte hâkim olan renk ise, bütünüyle kırmızıdır. Ahmed-i Rıdvân, ikisi de kırmızı renk çağrışımına sahip olan mercan ve dudak kelimelerini söz konusu etmiştir. Birdenbire, sevgilinin mercan renkli dudağının hikâyesini işiten lâl, madende huzursuzlanmış ve dışarıya çıkmıştır. Hüsn-i ta'lil yoluyla lâl taşının oluşumu, sevgilinin mercan gibi kıpkırmızı olan dudağına öykünmesine bağlanmıştır. Beyitte "bîkarar" kelimesinin "kararsız, sebatsız, muztarip" (Şemseddin Sâmî 1995: 331) anlamı da düşünülebilir. Bu bağlamda, bir kısım kaynaklarda lâl ve mercanın, hem değerli hem de kullanan kişiyi rahatlatan taşlar olarak nitelendirilmesi (Demir-Kılıç 2003: 26) akla gelmektedir:

*Mercân lebün hikâyetin işitdi nâgehân*  
*Kân içre turmadı oluban bî-karâr la 'l*

Lâl, yüzük taşında kullanılan değerli taşlardandır (Tunç-Yeniterzi 2013: 2640). Gül yanaklı sevgilinin ağzı, inci gibi dişleri ihtiva etmesinden dolayı bir mücevher kutusudur. Şekli, yüzüğü hatırlatır. Zaman zaman mühür olarak da düşünülür. Üstelik bu kutunun içi parlak, iyi cins incilerle doludur. Nitekim lâl taşı, yüzüğe yakışır:

*Dürc-i dehânun oldı çü pür-lü 'lû-yı hoş-âb*  
*Olsa yüzükde yaraşur ey gül- 'izâr la 'l*

Şair, takip eden beyitte sevgilinin dudağının şevkiyle gözlerinin kan saçtığını söylemiştir. Böyle bir durumda, cevhere benzeyen gözyaşlarıyla, her diyar lâl ile dolsa şaşılmaz. Beyitte tercih edilen şevk

<sup>6</sup> Klâsik Türk Şiirinde kırmızı renk konusunda geniş bilgi için bkz. Demir 2015: 57-91.

kelimesinin "istek, heves" (Türkçe Sözlük 1998: 2089) manasının yanında "ışık" anlamındaki "şavk" okuyuşu da (Türkçe Sözlük 1998: 2079) çağrıştırlacak biçimde kullanılmıştır:

*Şevk-i lebünle gözlerüm olursa hûn-feşân  
Yaşum cevâhiriyle tola her diyâr la'l*

Devam eden beyitte sevgilinin Kevser şarabına benzeyen dudağı sebebiyle sarhoş olup ölen bir kimseden bahsedilmiştir. Yâr tarafından katledilen bu kişiye lâl denmesine şaşmamalıdır. Kırmızı renk çağrışımı sebebiyle, "Kevser-leb, şarâb, maktul-i yâr" kelimeleri, "la'l" ile birlikte zikredilmiştir:

*Kevser-lebün şarâb ile mest olup ölenün  
Dinse 'aceb mi adına maktûl-i yâr la'l*

Osmanlı sultanlarının yüzüklerinin mühür olarak kullanımı söz konusudur (Küçükbaşcı 2013: 56). Kâl; "cevherleri eritmek" (Redhouse 1987: 1419) anlamındadır. Ahmed-i Rıdvân, "kâl olmak (cevherler eritilmek), zer (altın), taç, nigîn (yüzük, mühür, hâtem) (Şemseddin Sâmî 1995: 1471) ve la'l" sözcüklerini bir arada kullanmıştır. Böylelikle beyitte, hem sarı ve kırmızı renklerin hem de parlaklığın hâkim olduğu bir manzara canlandırılmıştır. Altının kıymeti eritildikten sonra altına dönüşmesiyle olur. Altın, işlem görmeden padişah tacı olmaz. Lâl taşı da yüzükte mühür olmasıyla ihtiyar sahibi olmuştur:

*Kâl olmayınca olmadı zer tâc-ı şehriyâr  
Buldı nigînün ile şehâ ihtiyâr la'l*

Şairin objektifi, "mestâne, tîr-i müje, lâlezâr, la'l" kelimeleriyle bir kere daha kırmızının hâkim olduğu bir sahneye çevrilmiştir. Sevgilinin sarhoşu andıran gözlerinde her daim keramet vardır. Böylesi gözler, kırıpk okundan da destek alarak, dünyayı lâl taşıyla bir lâle bahçesine çevirmiştir:

*Mestâne gözlerinde kerâmet hemün ola  
Tîr-i müjenden oldı cihân lâlezâr la'l*

İlk sekiz beyitte üçüncü teklik şahıs ağzından anlatımını sürdüren şair, dokuzuncu ve onuncu beyitte birinci teklik şahıs ağzından konuşmaktadır. Ahmed-i Rıdvân, sevgilinin cömertliğinden ayrı düşmüştür ve inayet beklentisi içindedir. Bu hâliyle kendisini bir dilenci olarak nitelendirmekte, nazlı sevgilinin lâl renginde ve kıymetinde olan dudağından buse talebinde bulunmaktadır:

*Düşdüm cüdâ keremden umaram 'inâyeti  
Sun büsen ile sâ'ile ey şivekâr la'l*

"Kan" ve "la'l" kelimelerinin zikredildiği beyitte ön plandaki renk, yine kırmızıdır. Sevgiliden ayrı düşen şair, zaman zaman bu ayrılığın etkisiyle çok ağlamaktadır. Neticede gözleri kan çanağına dönmüştür. Kanlı gözyaşları, hem şekil hem de renk itibarıyla lâl taşına benzetilmiştir:

*Demler gelir ki banâ firâkımda dilberün  
Kanlar gözümden ola revân bî-şümâr la'l*

Klâsik Türk Şiirinde Aden, güzel ve kıymetli incilerin diyarıdır (Yeniterzi 2010: 304). Aden incisi, sevgilinin dişlerinin esiri; lâl taşı ise, yakut dudaklarının kuludur. Bir başka ifadeyle, sevgilinin inci dişleri Aden incisinden, yakut dudakları lâl taşından daha kıymetlidir:



*Pür-dişlerin esîri durur lû'lû-yı 'Aden  
Yâkût leblerün kuludur ey nigâr la'l*

Sevgilinin güzelliği bir mücevher olmuş, bu hâliyle elinde şebçerâğı tuttuğu hâlde her gece, âlemin meydanına lâl saçmaktadır. Beyitte söz edilen şebçerâğ; geceleri çıra gibi yanan bir gevherdir (Mütercim Âsım Efendi 2000: 713; Levend 1984: 178). Ahmed-i Rıdvân, geceleri dışarıda dolaşmaya çıkan birinin aydınlatma âletlerinden yararlanması gerçeğinden hareketle böylesi bir tasavvur oluşturmuştur:

*Bir gevher oldı hüsni tutup elde şeb-çerâğ  
Her gice sahn-ı 'âleme eyler nisâr la'l*

Şair, sarı ve kırmızı renklerini ve ışıltıyı "hûn-ı yaş, zer-nigâr, la'l" kelimelerinin çağrışım gücünden yararlanarak canlandırmıştır. Şairin anlatımına göre lâl taşı, süslü bir şekilde seyrana çıkmak için büyük çaba harcamıştır. Bu noktada, şairin sarı yanağıyla kanlı gözyaşlarından istifade edilmiştir. Burada, sapsarı yanakla zer-nigâr (altınla işlenmiş, yaldızlı), (Devellioğlu 2000: 1181) gözyaşı kanıyla lâl taşı arasında bir ilişki söz konusudur:

*Pür-nakş u ziynet etmege zîbâ seyrânunu  
Reng-i ruhumla hûn-ı yaşum zer-nigâr la'l*

Kasidenin aşağıdaki beytinde yeşil ve kırmızı renkler ön plandadır. Şairin muhatabı sâkîdir. Ona, çimenliğin zümrüt renkli elbiselerle bezendiğini, nazlanmaktan vazgeçip lale gibi eline lâl renkli kadehi almasını söylemiştir. Beyitte çimenliğin yemyeşil görüntüsü zümrüt yeşili elbiselerle, sâkînin elindeki kadeh de hem şekil hem renk ilgisi bakımından lale ve lâl taşı ile ilişkilendirilmiştir. Diğer taraftan, zümrüt taşı (Kutlar 2005: 91) hatırlatacak bir kullanıma yer verilmiştir. Beyitte, Osmanlılar döneminde bezmin bahar mevsiminde daha çok açık alanlarda tertip edilmesi âdetine (Bahadır 2012: 211) telmih yapılmıştır:

*Sâkî çemen bezendi zümürüd libâs ile  
Nâz itme al ele kadehi lâlevâr la'l*

Devam eden beyte hâkim olan renkler, sarı ve kırmızıdır. Sâkîye tavsiyelerine devam eden Ahmed-i Rıdvân, kadehe nergis gibi altın koymasını söylemiştir. Beyitte renk ilgisinden yola çıkılarak nergisle altın, yakutla şarap ve lâl taşı arasında bir ilgi kurulmuştur. Diğer taraftan nergisin, aynı zamanda kadehle ilişkilendirilmesi, Osmanlılar döneminde imal edilen nergis şerbetini (Özdoğan- Işık 2007: 1064) tedai ettirmektedir. Nergisin kadeh ve altınla söz konusu edilmesi, altından yapılmış kadehi (Batislam 2017: 16) akla getirmektedir:

*Nergis gibi piyâleye zer ko bu demde kim  
Yâkûti âb ile bitüre hâksâr la'l*

## 2. Kasidelerin medhiye bölümleri

Ahmed-i Rıdvân'ın medhiye bölümünde de birçok ilgiyi Ahmed Paşa'dan aldığı görülmektedir. Buna göre Ahmed Paşa, Fatih Sultan Mehmed'in sarayını cennete benzetmiş, *lâl taşının bu sarayın toprağının cevheriyle iftihar ettiğinden* söz etmiştir. Ahmed-i Rıdvân'ın beytinde ise, *lâl taşı Bâyezid'in ayağının toprağıyla iftihar etmektedir*. Ahmed Paşa, *padişahın ayağına dudaklarından iki âbdâr (parlak) lâl dökeceğini* söylemiştir. Ahmed-i Rıdvân, Bâyezid'in gelişini müjdeleyen kişilere

*gözlerinden iki âbdâr (parlak) lâl vereceğini* ifade etmiştir. Lâl, Ahmed Paşa'da *memdûhun lütfunun sözlerinden*, Ahmed-i Rıdvân'da *dudağının ve dişinin letafetini işittiğinden yüzü kızarıp utanan bir kimliktedir*. Ahmed Paşa, memdûhun cömertliğiyle *bahar bulutunun yağmur yerine lâl yağdıracağı* bir tablo çizmiştir. Ahmed-i Rıdvân da aynı tasavvura yer vermiştir. Ahmed Paşa'nın beytinde *memdûhun cömertlik elinden deryaya parlak inci düşmüştür*. Bunu gören lâl, *duyduğu korkuyla kayadan hisar yapmıştır*. Lâl, Ahmed-i Rıdvân'da *memdûhun cömertlik eli erişip tarumar edince korkuyla kendisine kayadan hisar yapan bir kimsedir*. Ahmed-i Rıdvân, Ahmed Paşa'nın dua bölümündeki bir beytini medhiye bölümünde neredeyse birebir söz konusu etmiştir. Buna göre, Ahmed Paşa da, Ahmed-i Rıdvân da *zamanın, devranda taşı lâl hâline getirdiğini* söylemişlerdir.

### 2.1. Ahmed Paşa'nın kasidesi

Medhiyeye geçmeden evvelki girizgâh beytinde (Aydemir 2002: 153) Ahmed Paşa, saçî âdetine (Kurtoğlu 2009: 89-99) atf yapmıştır. Padişahın ayağına saçılacak olan şey, şairin dudaklarından dökülecek iki parlak lâl taşıdır. Ahmed Paşa, kaleme aldığı kasidedeki bu beyitten hemen sonraki beyit için lâl taşı benzetmesinden yararlanmış olmalıdır:

*Didüm ki şeh gelür ne dökersin ayagına  
Didi ki leblerümden iki âb-dâr lâ'l*

Ahmed Paşa, bir sonraki beyitte Fatih Sultan Mehmed Han'ın sarayını cennete teşbih etmiştir. Lâl, bu sarayın cevhere benzeyen toprağıyla iftihar etmektedir. Şair, her taş gibi bu kıymetli madenin de, aslının toprak oluşuna işaret etmiştir:

*Sultan Muhammed ol ki behişt-i sarâyınun  
Toprağı cevherinden eder iftihâr lâ'l*

Hükümdarlık alametlerinden olan tacın, inci ve değerli taşlarla süslenmesi söz konusudur (Bozkurt 2010: 362). Diğer taraftan tahtlarda da, değerli taşlardan istifade edilmiştir (Merçil 2010: 436). Padişahlara lâyük iri inci, Fatih'in tacının köşesine yüz sürmüştür. Lâl taşı ise, bir köle gibi tahtının ayağına baş koymuştur. Sultanın tacındaki inci, tahtındaki lâl taşı, Ahmed Paşa'da böyle bir tahayyüle yol açmış olmalıdır:

*Yüz sürdi tâcı güşesine dürr-i şâh-vâr  
Baş kodı tahtı ayagına bende-vâr lâ'l*

Şair, devam eden beyitlerde memdûhunun cömertliğini methetmek için, daha ziyade hüsn-i ta'lil sanatından yararlanmışır. Ahmed Paşa'ya göre güneş, sultanın bahşişinin korkusundan sapsarı olmuş; lâl taşı, onun sözlerinin lütfundan utanıp mahcup olmuştur. Padişahın tabiatını miske teşbih eden Ahmed Paşa, onun ihsanının çokluğunu "denizler" ve "lâl taşı" ilgisiyle anlatmıştır. Hükümdar, nereyi teşrif ederse orada fakir fukaraya büyük ihsanlarda bulunmakta, lâl taşı saçmaktadır. Hatta bu sebeple, yürüdüğü her yol, bütünüyle lâl taşı hâlini almaktadır:

*Yollarda la'li şöyle saçarsın fakîre kim  
Her kanda yürüsen olur ol reh-güzâr lâ'l*

Ahmed Paşa, kurban kesildikten sonra kanının alna sürülmesi âdetinden (Kaplan 2011: 177-179) yararlanmışır. Lâl taşı, alnına padişahın adını yazsınlar diye duyduğu istek sebebiyle yüzünü ciğer

kaniyla yıkamaktadır. Altını kıymetlendiren, sultanın sikkesine yüz sürmesidir. Burada, Fatih dönemine kadar gümüş sikke kullanılırken bu dönemden itibaren altın sikke bastırılmasına (Tekin 2009: 183) atıf vardır. Lâl taşı, onun namı sebebiyle meşhur olmuştur. Şair, sultanın devrinde devletin ulaştığı zenginlik ve ihtişamı böylesi bir tabloyla anlatmayı tercih etmiştir. Yârin dudağı, padişahın ayağı toprağının iksirini öptüğünden beri akikten lâl taşına dönüşmüştür. Akiğin çeşitlerinden biri, turuncu rengi andıran kırmızı akiktir (Nayır 2011: 50). Şair, hem simya ilminde kullanılan iksire (Burekhardt 1999: 79) atıfta bulunmuş hem de kırmızı renkli taşlar olan lâl ve akiğin asıllarının toprak oluşu hakikatine göndermede bulunmuştur. Padişahın cömertlik bulutları mücevher saçtığından beri, bahçedeki her nar, eteğini lâl taşıyla doldurmaktadır. Fatih'in cömertliği denizler misalidir. Buradan bir ağaç çıkacak ve bir yere dikilecek olsa, yaprakları mavi renkli firuze taşı, meyveleri de lâl taşları şeklinde olacaktır. Firuze, mavi renkli bir taştır (Özcan 2020: 213):

*İksîr-i hâk-i pâyumı ragbetle öpeli  
Oldı 'akik iken leb-i rengîn-i yâr lâ'l*

*Gevher-fişânlıq ideli cûdun bulutları  
Bâğ içre dâmenin pür ider her enâr lâ'l*

*Cûdun denizlerinden ağaç çıksa dikseler  
Pîrûze berg ola budagında simâr lâ'l*

Sultan'ın bir başka başarısı da, savaş konusundaki ustalığı ve daima düşmanlarına galip gelmesidir. Ahmed Paşa, bunu ifade için savaş meydanının otunun kimya âlimleri tarafından alınıp değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. *Altın, lâl taşı ve kırat* kavramlarına yer veren şair, kimya ilminde bazı maddelerden altın elde edilmesine ve birtakım madenlerin özelliklerinin değiştirilmesine (Dölen 2002: 26) atıf yapmıştır. *Kırat*, kıymetli taşların tartılmasında altının ise, saflığının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Kallek 2002: 438). Fatih devrinde devlet hem maddî hem de manevî bakımdan büyük ilerleme kaydetmiştir. Şair, bu hususu ifade için padişahın devleti, dağa himmetle nazar edecek olsa, suyun gülsuyu, dağın kemerinin lâl taşı hâline geleceğini söylemiştir:

*Himmetle kûha bir nazar eylerse devletün  
Suyı gül-âb ola kemer-i kûh-sâr lâ'l*

Ahmed Paşa, sonraki beyitlerde lâl ile ilgili *saçı âdeti, madende ve uzun zamanda oluşan bir taş olması, kazılarak çıkarılması* gibi hususlardan yararlanmış. Lâl taşı, padişahın atının toynağındaki toprağına saçılmak amacındadır. Bunun için madende uzunca bir süre beklemektedir. Hükümdarın âdil yönetiminde namahremle iş birliği yaptığı için dünya mülkünde taşlık olmuştur. Lâl, padişahın zamanında sevgilinin lâl renkli dudağından renk çalmıştır. Dolayısıyla bir hırsız gibi darağacına çekilmesi münasıptır. Fatih'in cömertliği sebebiyle iyi cins inci, elinden deryaya düşmüştür. Lâl taşı, o korkuyla kendisine kayadan hisar edinmiştir. Padişahın cömertliğinden çekindiği için sevgilinin lâl renkli dudağıyla meydana çıkmamaktadır. Esir düşen inci, ipliğe dizilmiş hâlde gelmektedir. Lâl taşı, düşman kalesi gibi tarumar olmaktadır. Padişahın mühründeki lâl, sanki inci saçan buluta binmiş gibidir. Akıl, bunu görünce şaşırıp kalmıştır. Anlaşılan sultan, hem lâl taşı hem inciler bulunan bir mühür kullanmaktadır:

*Gördi elünde hâtemüni tanladı hred  
Ki ol ebr-i dür-fişâna hûş olmuş süvâr lâ'l*

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Sultan, lütuf membaıdır. Bulut, onun eline öykünmektedir. Oysa bu, şaşılacak bir hâldir. Çünkü bulutun cömertliği su, padişahın elinin ihsanı ise, sayısız lâl taşı sunmaktır. O, değerli taşlarıyla meşhur olan Çin'e dahi lütufta bulunacak kudrettedir. Cömertlik eli bahar bulutuna nem verse, yağmur yerine lâl taşı yağdırır. Sultanın cömertlik yağmurunun damlası deryaya düşse, denizin ortası mücevhere, sahildeki taş, lâl taşına dönüşür. Cömertlik bulutu bir ân ağaçları terbiye edecek olsa, İrem bağı (Harman 2000: 443) gibi, hem meyvelerinden hem yapraklarından lâl taşı biter. Devlet güneşinin ışığı taşlara düşse, ferinden her taş ışıklı bir lâl hâline gelir. Lâl, padişahın eli tarafından reddedilecek olsa cihan aziziyken siyah taş gibi her yerde hor olur. Burada, lâl taşının ısıtılarak temizlenen tozlu siyah rengine (Özcan 2020: 100) işaret edilmiş olabilir. Çınar, bir gün padişahın kapısında dilencilik etmek için elini uzatsa eli, kıyamete kadar lâl taşı saçar. Böyle bir hünkârın kadrinin sarayına, feleğin nakışı bazen mücevher bazen de lâl taşı olan bir perde asması son derece tabiidir:

*Gerdûn sarây-ı kadriine bir perde asdı kim  
Geh nakş gevher olur ana geh nigâr lâ'l*

Ahmed Paşa, sonraki iki beyitte Fatih'in askerî alandaki başarısını birtakım tasavvurlarla övmüştür. Padişah, o kadar çok düşman kanı dökmüştür ki, madende ne kadar lâl taşı varsa hepsi korkudan kan yutmuştur. Sultanın kılıcının cevheri düşmana bir kadeh içirmiştir. Böylece onun her damlasından sağ ve sol, her taraf lâl taşı olmuştur:

*Bir câm içürdi cevher-i tîgun 'adûya kim  
Her cür'asından oldı yemîn-ü-yesâr la'l*

Cem, şairler tarafından kudretli bir padişah oluşuyla söz konusu edilen İran hükümdarıdır (Albayrak 1993: 280). Lâl taşı, pazarda itibar bulmak için, ferahlık vermede hükümdarın yolunun toprağına benzediğini söylemiştir. Şair, lâl taşının macunların içine konulunca ferahlık vermesi özelliğine (Kutlar 2004: 230) atıf yapmıştır. Fatih, İranlı hükümdar Cem kadar muktedir bir sultandır. Lâl taşı, terazide kendi değerini gördüğü için yüzü sertleşmiş bir kimsedir. Bu sebeple padişah, onu ayıplamamalıdır:

*'Ayb itme kim bahâsını görmüş terâzûda  
Bir saht-rûdur ey şeh-i Cem-iktidâr lâ'l*

## 2.2. Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesi

Ahmed-i Rıdvân, medhiyeye geçişi haber veren girizgâh beytinde, bezmin en dikkate değer karakterlerinden biri olan mutribi (çalgı çalıp şarkı söyleyen (güzel) ) söz konusu etmiştir. Elinde bazı sazlar bulunan mutrib, şiirlerde farklı karakterlerin temsilcisi olarak takdim edilebilir (Canım 1998: 14-15). Şair, ona sazını sevgilinin dudağının sefasıyla akort etmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Hatta bu öğüdü, can kulağına lâl taşından yapılmış bir küpe etmesi nasihatini eklemiştir:

*Mutrib lebi safâsıyla sâzını düzüp  
Pend eyle cân kulağına bir gûşvâr la'l*

Şair, memdûhu Sultan II. Bâyezid'i muzaffer bir kimse olarak nitelendirmiştir. Padişahın adaletine güvenen lâl taşı dahi, onun yolunun toprağıyla iftihar eder hâle gelmiştir. Burada, memdûhun ayağının toprağının esasen değerli bir taş olan lâl taşından üstün görülmesi<sup>7</sup> söz konusudur:

7 Benzer bir ilgi için bkz. Batislam 2019/3: 465-466.

*Sultân Bâyezîd-i muzaffer ki 'adl ile  
Hâk-i rehinden ider anun iftihâr la'l*

Şair, müjdecilerin Sultan II. Bâyezîd'in teşrifini haber verip kendisinden müjdelik talebinde bulduklarını söylemiştir. Ahmed-i Rıdvân, onların verdiği bu güzel habere karşılık iki gözünden iki parlak lâl taşı verecektir. Burada şair, II. Bâyezîd'in özlemi dolayısıyla uzun zamandır kanlı gözyaşları döktüğünü anlatmak istemiştir. Diğer taraftan, gözyaşlarını parlak ve suyu gitmemiş, değerli lâl taşları (Kutlar 2004: 229) olarak nitelendirmiştir. Beyitte yer alan müjdegân kelimesi, Osmanlılarda "doğum gibi sevinçli haberi akraba ve dostlara haber veren" (Pakalın 1993: 610) müjdeciler manasındadır. Geçmiş dönemde nikâh, doğum gibi müjdeli bir haberi getirenlere bahşiş verilmesi âdeti de (Abdülaziz Bey 1995: 112) beyitte söz konusu edilmiştir. Ahmed-i Rıdvân, böylece ileride memdûhundan bulunacağı ihsan talebi için âdeta bir zemin hazırlamaktadır:

*Didüm ki müjdegân ne virürsin kudûmine  
Didi ki gözlerümden iki âbdâr la'l*

Memdûhun kapısı, elbette yüce bir kapıdır. Dolayısıyla feleğin dahi bir bende gibi oraya yüz sürmesi kaçınılmazdır. Göklerin dönüşü, Ahmed-i Rıdvân tarafından, feleğin II. Bâyezîd'in kapısında, güneş ışığında dönüp duran zerrelere misali<sup>8</sup> raks etmesi şeklinde bir hüsn-i ta'lile konu edilmiştir. Şair, Sultan II. Bâyezîd'i güneş, feleği de bir zerre olarak takdim etmiştir. Burada, Türklerde devletin güneş sembolüyle karşılanmasına (Ahmetbeyoğlu 2020/1: 32) atıf vardır. Beyitte güneş sarı rengi, lâl ise, elbette kırmızı rengi akla getirmektedir. Diğer taraftan, akik ve yakutla birlikte lâl taşının da kırmızı rengini güneşten alması şeklindeki anlayışa da (Onay 1993: 274) işaret edilmiştir:

*Yüz sürdi rif'at-i derine bendeveş felek  
Raks urdı devlet-i gün ile zerrevâr la'l*

Aşağıdaki beyitte lâl taşının oluşumu hüsn-i ta'lil yoluyla izah edilmiştir. Buna göre lâl taşı, madende sevgilinin kırmızı dudağıyla dişlerinin güzelliğini duymuş ve utancından kıpkırmızı kesilmiştir. Sevgilinin dudaklarıyla dişlerinin güzelliği ve kıymeti, lâl taşından üstündür:

*Kân içre gûş idüp leb ü dişün letâfetin  
Sürh oldı çehresi oluban şermsâr la'l*

Ahmed-i Rıdvân, aşağıdaki beyitte saçî âdetine telmihte bulunmuştur. Şairin tasavvuruna göre, gül yaprakları II. Bâyezîd'in ayağı toprağına gece gündüz, her an ve sevinçle lâl saçmaktadır. Burada, bir bahçede gül yapraklarının rüzgârla savrulup uçuşmaları böyle bir tahayyüle yol açmış olmalıdır:

*Evrâk-ı gül çemende ayağı gubârına  
Her dem saçar safâyıla leyl ü nehâr la'l*

Devam eden beyitte Nisan yağmurunun inci oluşturduğu inancına (Pala 2002: 136) telmih yapılmıştır. Buna göre, II. Bâyezîd'in himayesi Nisan bulutuna erişecek olsa bahar bulutundan yağmur yerine lâl taşı yağacaktır:

*Nisân sehâbına irişürse himâyetün  
Bârân yirine yaqdura ebr-i bahâr la'l*

<sup>8</sup> Klâsik Türk Şiirinde zerre-güneş ilişkisi hakkında bkz. Yıldırım 2003: 125-138.

Ahmed-i Rıdvân, gözyaşlarıyla lâl taşı, gönülle taş arasında ilgi kurmuştur. Şair, gözyaşlarının muhatabının sert gönlüne tesir etmesine şaşmamak gerektiğini ifade etmiştir. Bu fikrini desteklemek için, zamanın dönüşüyle taşın lâl hâline gelmesi gerçeğinden yararlanmışır:

*Yaşum 'aceb mi kulsa eser katı gönlüne  
Devrânıyla senği kılur rûzgâr la'l*

Bir sonraki beyitte lâl taşının madende bulunması ve sert bir taş olmasına göndermede bulunulmuştur. Şair, lâl taşının duyduğu korku sebebiyle, kendisine kayadan bir hisar yaptığını, II. Bâyezid'in cömertliğini işittikten sonra bu hisarı yıktığını söylemiştir. Beyitte, memdûhun yönetiminde hem devletin zenginleştiğinden hem de onun cömertliğinden söz edilmiştir:

*Dest-i sehâvetün irişüp kuldî târumâr  
Havfile gerçi yapdı kayadan hisâr la'l*

### 3. Kasidelerin fahriye bölümleri

Ahmed Paşa, fahriye bölümüne beş beyitte, Ahmed-i Rıdvân ise, sadece bir beyitte yer vermiştir.

#### 3.1. Ahmed Paşa'nın kasidesinin fahriye bölümü

Saçı âdetine göndermede bulunan Ahmed Paşa, padişahın ayağına saçmak için elinde altın ve gümüşün olmadığını söylemiştir. Bununla birlikte, şüphesiz rengîn sözüyle lâl taşı saçmıştır. Rengîn; şiirde, birbirine uyumlu ses ve anlam çeşitliliği (Açıkgöz 2013: 653) manasındadır. Şair, böylece kasidesinin başarılı bir şiir olduğunu dile getirmiştir. Zamane, onun nazmına kul, köle olmuştur. Zira o lâl redifli kasidesini kaleme almakla vaktin kulağına yine lâl taşından bir küpe takmıştır. Şairin şiir gemisi, her sahile inci iletmektedir. Nazmının cevherleriyle her yer lâl taşıyla dolmaktadır. Lâl taşı, eğer gözleri olsa inleyerek onun için kan ağlar. Ahmed Paşa, sözlerini nazma dökecek olsa ve felek duysa yıldızların gözü, gece gündüz lâl taşı akıtır:

*Şi'rüm sefinesi iledür her kenâra dür  
Nazmum cevâhiri ile tolar her diyâr lâ'l*

*Hikmet budur ki gözleri olsa idi fi-l-mesel  
Kan aklar idi Ahmed için zâr zâr lâ'l*

*Nazm eylesem makâlümü gûş eylese felek  
Çeşm-i kevâkib akıda leyl-ü-nehâr lâ'l*

#### 3.2. Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesinin fahriye bölümü

Ahmed-i Rıdvân'ın kaleme aldığı lâl redifli kasidesiyle lâl taşı madenden çıkıp görünür hâle gelmiştir. Şair, şiirine redif olarak seçmesiyle lâl taşına âdeta canlılık ve hayat verdiğini, onun daha çok parlamasına vesile olduğunu söylemek istemiştir. Bu beyti, şairin şiirdeki kudretini övmesinden dolayı fahriye olarak değerlendirmek mümkündür:

*Rıdvân sözünde la'l diyü adın anmasa*

*Ma'dende kalup olmaz idi âşikâr la'l*

#### 4. Kasidelerin dua bölümleri

Ahmed Paşa, kasidesinin son iki beytini dua kısmına ayırmıştır. Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesinde ise dua bölümü yoktur.

Klâsik Türk Şiirinde aralarında lâl taşının da yer aldığı bazı kıymetli taşların, toprağın güneş tarafından terbiye edilerek oluştuğu inancı vardır (Kurnaz 1996: 295). Ahmed-i Rıdvân, padişah için "var ol" duasında bulunmuştur. Çünkü o var oldukça zaman, güneşin terbiyesiyle ve rüzgârın etkisiyle taşı, lâl taşı hâline getirecektir. Rüzgâr kelimesi "zaman" anlamını da çağrıştıracak şekilde kullanılmış ve lâl taşının oluşumu için bir süreye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Şair, kasidesini dünyanın birçok noktasından gelen verginin Fatih'in hazinesinde toplanması, kapısında her gün yüz bin katar lâl taşının sarf edilmesi duasıyla bitirmiştir. Beyitte geçen haraç kelimesi, Osmanlı Devleti döneminde alınan "toprak vergisi" manasındadır (Kalleç 1997: 71-88; DİA 1997: 88-90):

*Var ol nice ki terbiyet-i âfitâb ile*

*Devrân içinde sengi kıla rûzigâr lâ'l*

*Dünyâ harâcı dürc-i hazînende dere olup*

*Her gün kapunda harc ola yüz bin katâr lâ'l*

#### Sonuç

Çalışmada, Ahmed Paşa'nın Fatih Sultan Mehmed, Ahmed-i Rıdvân'ın ise, Sultan II. Bâyezid için kaleme aldığı "la'l" redifli kasideler mukayese edilmiştir. İki kasidenin beyit sayısı ve bölümleri farklıdır. Ancak redif, kafiye, aruz kalıbı; müşterek, hatta bazen aynı kavramların zikredilmesi ve kronolojik açıdan kıyaslandığında Ahmed Paşa'nın kasidesinin zemin şiir, Ahmed-i Rıdvân'ın şiirinin ise, ona yazılmış bir nazire olduğu anlaşılmaktadır. Ahmed-i Rıdvân, Ahmed Paşa'nın kasidesinin bilhassa nesib ve fahriye bölümlerindeki bazı unsurları çok yakın, hatta neredeyse birebir şekilde kendi kasidesinde zikretmiştir. Şair, bazen de bir bölümdeki hususu, kasidesinin farklı bir bölümünde söz konusu etmiştir. Bununla birlikte Ahmed-i Rıdvân, Ahmed Paşa'nın kasidesinde yer almayan ilgilere ve hususlara da yer vermiştir.

Ahmed Paşa'nın kasidesinde lâl taşı, daha ziyade renk ve bazen de şekil ilgisinden yola çıkılarak "dudak, perdedâr, âşığın gözyaşı, sevgilinin busesi ve gülüşü, lâle, kadeh, nar" teşbihleriyle karşılanmıştır. "Terk-i diyar eden, kan yuttuğu için itibar bulan, padişahın sarayının cevhere benzeyen toprağıyla övünen, sultanın tahtının ayağına baş koyan, utanan, kendisini onun yolunun toprağına benzeten, hünkârın adıyla meşhur olan, uzun zaman madende bekleyen, kayadan kale yapan, asık suratlı, yüzünü ciğer kanıyla yıkayan, buluta binen kimseye, baş aşağı asılan hırsıza" teşhis edilmiştir. Lâl taşı, hüsn-i ta'lil bağlamında da söz konusu edilmiştir. "İtibar bulmasının sebebi kan yutması, kırmızı renginin nedeni utanması ve sultanın savaş meydanında düşmanın kanını döktüğü görünce korkudan kan yutması, memdûhun adı alınca yazılsın diye yüzünü ciğer kanıyla yıkaması" bu bağlamda zikredilebilecek örneklerdir. "İnci (dür, lü'lü), mercan, akik, pîrûze (firuze), elmas, cevâhir, zevrak-ı zer, gevher, kırât, gûş-vâr, zer-nigâr, gevher-fişânlık et-, zer, sîm ü zer, ehl-i kimyâ, simya, iksir, kân, hâtem, terâzû, halka-be-gûş, dürc-i hazîne" şairin zikrettiği diğer değerli taşlar veya değerli taşlarla bağlantılı diğer unsurlardır. "Âteş, ûd (ödağacı), şafak, mercan leb, kan yut-, lâle-vâr, gül-izâr, kanlı yaş, câm-ı bâde,

şerm-sâr ol-, hûn-ı ciger, enâr, şu'le-dâr, kanını dök-, kan ağla-“ vb. kırmızı renk çağrışımı içeren öteki ifadelerdir.

Şair, kasidesinde genel olarak “kan yut-, gam çek-, gönlünü sı- (kır-), yüz sür-, dünyayı tut-, esir ol-, kanını dök-, var ol!” deyimlerine yer vermiştir. Kasidede, lâl taşı da birtakım deyimler ekseninde söz konusu edilmiştir. Bu bağlamda, “yadigâr koy- (bırak-), terk-i diyâr et-, itibâr bul-, ayağına dök-, iftihar et-, nâm-dâr (meşhur) ol-, intizâr çek- (et-), baş koş-, ihtiyat et-, aşikâr ol-, târumâr ol-, kan ağla-“ deyimleri zikredilebilir.

Ahmed Paşa, lâl taşının küpede, gerdanlıkta, mühürde, padişahların tahtlarında kullanılması vb. hususları da kasidesinde işlemiştir. Ayrıca, aslının toprak ve taş olması, madende bulunması, kazılarak çıkarılması, oluşumunda etkili olan tabiat unsurları gibi reel unsurlardan da istifade etmiştir. *Saçı ve kısas âdeti*, Osmanlı padişahlarının başka ülkelerden vergi alması vb. sosyal hayata dair unsurlar da lâl taşıyla ilişkili olarak ele alınmıştır. Şair, ayrıca Cem, İrem bağı, Çin telmihlerine de yer vermiştir. Kasidede rediften dolayı kırmızı rengin hâkimiyetinden başka, bazı beyitlerde beyaz, mavi, sarı renkleri kırmızıya eşlik etmiştir.

Ahmed-i Rıdvân'ın kasidesinde “ağlamaktan kızarmış göz, kanlı gözyaşları, lale bahçesi, sevgilinin bûsesi, sevgilinin güzelliği, lale, gül yaprakları” lâl taşıyla renk ve bazen de şekil benzerliği esas alınarak, benzetme ilgisi içinde zikredilmiştir. Lâl taşı, “sevgilinin yakut dudaklarının esiri, onun tarafından katledilmiş kimse” olarak teşhis edilmiştir. Kıymeti, hüsn-i ta'lil yoluyla, II. Bâyezid'in mühründe veya yüzük kaşında kullanılmasıyla izah edilmiştir. Bir diğer örnekte ise, lâl taşının oluşumu ve rengi, madende sevgilinin kırmızı dudağıyla dişlerinin güzelliğini duyunca utancından kıpkırmızı kesilmesine bağlanmıştır. Ahmed-i Rıdvân'a göre, sevgilinin mercan gibi kıpkırmızı dudağına öykünmesi de, lâl taşının ortaya çıkışının bir sebebidir. Şair, lâl taşının II. Bâyezid'in ne kadar cömert olduğunu duymadan önce çok korktuğunu, kayadan bir hisar yapıp oraya sığındığını söylemiştir. Daha sonra, bu hisarı yine kendi eliyle yıktığını söyleyerek lâl taşının maden ocağından çıkarılan sert bir taş oluşu gerçeğini böylesi bir tasavvurla anlatmıştır. *Saçı saçmak âdetine* yer verilen bir beyitte de, lâl taşı, telmih vasıtası durumundadır. Lâl taşının yüzük kaşında, küpe yapımında kullanılması, sert bir taş olup madenlerden çıkarılması, rengini güneşten alması, kullanan kişiye rahatlık vermesi gibi hususiyetler de kasidede ele alınmıştır. Ahmed-i Rıdvân, kasidede “la'l” sözcüğünün yanında, “dür, şâhvâr, lü'lû, dürer, cevâhir, mercan, zer, yakut, gevher, şeb-çerâğ, zer-nigâr, zümürürüd” gibi kıymetli taşlar ve madenlere, onları hatırlatan sözcüklere yer vermiştir. Kasidede aynı zamanda, hem redif hem de kullanılan bazı kelimelerle kırmızı renk de vurgulanmıştır. Bu bağlamda; “gül-izâr, leb, hûn-feşân, şarap, maktul, lâle-vâr, evrâk-ı gül” sözcükleri zikredilmiştir. Şiirde, zümrüt yeşili, sarı ve beyaz renkle ilgili çağrışımlardan da istifade edilmiştir.

### Kaynakça

- Abdülaziz Bey. (1995). *Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri Toplum Hayatı*. (Yayına Hz. Kâzım Arısan-Duygu Arısan Günay). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Açıkgöz, N. (2013). “Klasik Türk Şiirinde Üslûp Eleştirisi Terimleri”. *T.C. Ordu Üniversitesi Uluslararası Klasik Türk Edebiyatı Sempozyumu (Prof. Dr. Mehmed ÇAVUŞOĞLU Anısına) 10-12 Mayıs 2012*, ed. Muhammet Kuzubaş vd. (Ordu: Ordu Üniversitesi Yayınları, 2013). 650-654.
- Ahmetbeyoğlu, A. (2020/1). “Eski Türklerde Kut ve Töre Bağlamında Hükümranlığın Hududları”. *Tarih Dergisi-Turkish Journal of History*, (71), 29-50. <https://doi.org/10.26650/TurkJHist.2020.003>.
- Akün, Ö. F. (1994). “Divan Edebiyatı”. *DİA*. c. 9. İstanbul: TDV Yayınları, 389-427.
- Albayrak, N. (1993). “Cem”, *DİA*. c. 7. İstanbul: TDV Yayınları, 279-280.



- Albayrak, N. (2007). "Redif". *DİA*, c. 34. İstanbul: TDV Yayınları, 523-524.
- Alpaslan, A. (1987). *Ahmet Paşa*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aslan Keskin, R. (2021). "Celîlî Divanı'nda Değerli Taşlar". *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi Yunus Emre'den Mehmed Âkîf'e Şiir Özel Sayısı*. Yıl: 7, 312-330.
- Ateşöz, N. (1994). *Dolmabahçe Sarayı Kapıları*. Sanat Tarihi Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydemir, Y. (Yaz 2002). "Türk Edebiyatında Kaside". *Bilig*. S. 22, 133-168.
- Bahadır, S. C. (2012) *16. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinde Şarap ve Şarapla İlgili Unsurlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Batıslam, H. D. (2017). "Divan Şiirinde Kadeh ve Kadeh Redifli Gazeller". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (18), 1-28. (Erişim Tarihi: 24.12.2021).
- Batıslam, H. D. (2019/3). "Divan Şiirinde Toprak ve Toprakla İlgili Unsurların Kullanımı". *folklor/edebiyat*, 25, (99), 457-470. <https://doi.org/10.22559/folklor.1013> (Erişim Tarihi: 15.12.2021).
- Baytop, T.-Bozkurt, N. (2005). "Misk", *DİA*. c. 30. İstanbul: TDV Yayınları, 181-182.
- Bozaslan Uysal, S. (2019). "Divan Şiirinde Estetik Bir Unsur Olarak Değerli Taşlar". *Uluslararası Toplum ve Kültür Araştırmaları Sempozyumu (3-5 Ekim 2019 Balıkesir/Edremit) Tam Metin Bildiriler Kitabı*, (Editör: Mustafa Aça). TOKÜAD (Toplum ve Kültür Araştırmaları Derneği) Yayınları, 370-394.
- Bozkurt, N. (2010). "Taç". *DİA*. c. 39. İstanbul: TDV Yayınları, 362-363.
- Bozkurt, N. (2011). "Taş". *DİA*, c. 40. İstanbul: TDV Yayınları, 140-142.
- Burckhardt, T. (1999). *Astroloji ve Simya*. İstanbul: Verka Yayınları.
- Canım, R. (1998). *Türk Edebiyatında Sâkinâmeler ve İşretnâme*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çelik, H. U. (2019). *Gastronomide Şarabın Yeri ve Önemi Bir İşletme Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.
- Çeltik, H. (2011). *Ahmed-i Rıdvân Divanı*. Ankara: Bizim Büro Basım Yayın Dağıtım San. Tic. Ltd. Şti. Yayınları.
- Çetin, K. (2014). *Divan Şiirinde Kaside Nesiblerinin Yansımaları ve Anlatım Teknikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Çetin, K. (2019). "Sehî Bey'in Herhangi Bir Objenin Redif Olduğu Kasidelerinin Nesib Bölümlerinde Objeye Tasvirleri ve Bunlara Yüklenen Anlamlar". *Osmanlı Edebî Metinlerinin Anlam Dünyası Sempozyumu 12-13 Mayıs 2017 Bilecik Bildiriler Kitabı* (Editör: Mehmet Özdemir). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yayınları, 159-170.
- Dağcı, Ş. (2002). "Kıyas". *DİA*. c. 25. Ankara: TDV Yayınları, 488-495.
- Dağlar, A. (2018). "Şehit Kamı Aşk Taşı: La'l". *Türk Dili Dergisi*, Yıl: 68, (797), 30-35.
- Demir, R. (2015). "Divan Şiirinde Kırmızı Renk". *İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Mecmuası*, 25, (1), 57-91.
- Demir, R.-Kılıç, M. (2003). "Cevâhîrnâmeler ve Osmanlılar Dönemi'nde Yazılmış İki Cevâhîrnâme". *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (14), Ayrıbasım, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1-64.
- Deniz, S. (2004). "Klasik Türk Şiirinde "Yetim". *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 11, İstanbul, 87-110.
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

- DİA. (1997). "Haraç" (Osmanlı Devleti). *DİA*. c. 16. İstanbul: TDV Yayınları, 88-90.
- Dikmen, M.-Çetin, K. (2008). "Dilencilik Klâsik Türk Şiirindeki Tezahürleri". *Bir Kent Sorunu: Dilencilik "Sorunlar ve Çözüm Yolları" Tebliğler Kitabı*, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Zabıta Daire Başkanlığı, Yıtem Matbaası, 525-543.
- Dikmen, M.-Çetin, K. (Bahar 2012). "Klâsik Türk Şiirinde Kadın Takı ve Aksesuarları". *Bilig*. S. 61, 71-98.
- Dölen, E. (2002). "Kimya". *DİA*. c. 26, İstanbul: TDV Yayınları, 26-30.
- Eke, B. B. (2017). *Toprağın Dili ve Murassa Sanatı*. İstanbul: DSV Yayınları.
- Erünsal, İ. E. (2018). *Tâcî-zâde Ca'fer Çelebi Divânı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59332,taci-zade-cafer-celebi-divanipdf.pdf?o> (Erişim Tarihi: 15.12.2021).
- Harman, Ö. F. (2000). "İrem". *DİA*. c. 22. İstanbul: TDV Yayınları, 443.
- Kallek, C. (1997). "Haraç". *DİA*. c. 16. İstanbul: TDV Yayınları, 71-88.
- Kallek, C. (2002). "Kırat". *DİA*. c. 25. Ankara: TDV Yayınları, 437-439.
- Kaplan, Y. (2011). "Divan Şiirinde Kasaplık". *Kasap*. (Editörler: Emine Gürsoy Naskali & Hilal Oytun Altun). İstanbul: Tarihi Kitabevi, 159-188.
- Karabey, T. (2014). "Ahmed, Veliyyüddîn-zâde Ahmed Paşa, (d. 830/1426?- ö. 902/1496-97)". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ahmed-veliyyuddinzade-ahmed-pasa> (Erişim Tarihi: 15.12.2021).
- Kırbyık, M. (2007). "Bazı XVI. Yüzyıl Divanlarında Kıymetli Taşlar". *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, (18), 61-75.
- Kırbyık, M. (2017). *Kâtib-zâde Sâkib Divânı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56426,katib-zade-sakib-divanipdf.pdf?o> (Erişim Tarihi: 07.12.2021).
- Köksal, M. F. (2006). *Sana benzer güzel olmaz Divan Şiirinde Nazire*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kömürçüyan, E. Ç. (1988). *İstanbul Tarihi XVII. Asırda İstanbul* (Tercüme ve tahşiye eden: Hrand D. Andreasyan; yeni notlarla yayıma hazırlayan: Kevork Pamukçyan). İstanbul: Eren Yayıncılık ve Kitapçılık Ltd. Şti.
- Kurnaz, C. (1995). "Felek" (Edebiyat). *DİA*. c. 12. İstanbul: TDV Yayınları, 306-307.
- Kurnaz, C. (1996). "Güneş" (Edebiyat). *DİA*. c. 14. İstanbul: TDV Yayınları, 294-296.
- Kurnaz, C. (1997). "Divan Şiirinde Belge Redifler". *Divan Edebiyatı Yazıları*. Akçağ Yayınları, 265-276.
- Kurtoğlu, O. (2009). "Klâsik Türk Şiirinde Saç Geleneği". *Millî Folklor*, Yıl: 21, (81), 89-99.
- Kutlar, F. S. (2005). *Klâsik Dönem Metinlerinde Değerli Taşlar ve Risâle-i Cevâhir-nâme*. Ankara: Öncü Kitap.
- Kutlar, F. S. (2004). "La'l". *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*. C. IV. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları. 229-230.
- Küçük, S. (Tarihsiz). *Bâkî Divânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10596,bakidivanisabahattinkucukpdf.pdf?o> (Erişim Tarihi: 07.12.2021).
- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. 4. Basım. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Macit, M. (1996). *Divân Şiirinde Âhenk Unsurları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Mengi, M. (2020). *Mesîhî Dîvânı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/74203,mesih-i-divanipdf.pdf?0> (Erişim Tarihi: 07.12.2021).
- Merçil, E. (2010). "Taht". *DİA*. c. 39. İstanbul: TDV Yayınları, 434-436.
- Mermer, A. (1997). "Necâtî Bey'in Nişân Kasidesi". *İlmî Araştırmalar*, (5), 199-218.
- Murad, S. (2019). *Mustafa b. Seydî Cevher-nâme-i Sultân Murâdî İnceleme-Tenkritli Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. DBY Yayınları.
- Mütercim Âsım Efendi. (2000). *Burhân-ı Katı*. (Hazırlayanlar: Prof. Dr. Mürsel Öztürk-Dr. Derya Örs. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nayır, A. B. (2011). *Akik Taşının Türk Kuyumculuğundaki Yeri ve Günümüz Takı ve Aksesuarlarında Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geleneksel Türk El Sanatları Anabilim Dalı.
- Onay, A. T. (1993). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. (Haz.: Cemâl Kurnaz). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ebu'r-Reyhân Muhammed b. Ahmed el-Bîrûnî. (2020). *Kıymetli Taşlar ve Metaller Kitabı (el-Cemâhir fi Ma'rifeti'l-Cevâhir)*. (Biyografi ve Arapça Orijinalinden Tercüme: Emine Sonnur Özcan). 2. Baskı. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özdoğan, Y.-Işık, N. (2007). "Geleneksel Türk Mutfağında Şerbet". 38. *Icanas Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (10-15 Eylül 2007)*, III, ( 1059-1077). Erişim tarihi: Ekim 19, 2021, <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/%C3%96ZDO%C4%9EAN-Yahya-I%C5%9EIK-Nermi-19.-VE-20.Y%C3%9CZYILLARA-A%C4%B0T-HAM%C4%B0D-SANCA%C4%9EIKADI-S%C4%B0C%C4%B0LLER%C4%B0NDE-YER-ALAN-DOKUMA-VE-BOYAR-MADDELERLE-GELENEKSEL-T%C3%9CRK-MUTFA%C4%9EINDA-%C5%9EERBET.pdf>. (Erişim Tarihi: 15.12.2021).
- Özgeriş, M. M. (2016). "Değerli Taşlar yönünden Ahmed Paşa Divanı". *İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Mecmuası*, 26, (2), 307-324.
- Pakalın, M. Zeki. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. c. II. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. 9. Baskı. L&M Yayınları.
- Pala, İ. (2003). "La'l". *DİA*, c. 27, Ankara: TDV Yayınları, 69-70.
- Redhouse, W. James (1987). *Turkish and English Lexicon*. Beirut: Librairie Du Liban.
- Sakallı, F. (2008). "Türk Şiirinde 'Redif' ve Batı Şiirindeki Karşılığı". *Gazi Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (3), 147-168.
- Savran, Ö. (28.12.2014). "Ahmed-i Rıdvân, Rıdvân, Ahmed Beg, (d. ?/? - ö. 1528-1538 ?/935-945)". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ahmedi-Rıdvân>. (Erişim Tarihi: 07.12.2021).
- Sûdî-i Bosnevî (2020). *Şerh-i Dîvân-ı Hâfız Sûdî'nin Hâfız Dîvânı Şerhi*. (Haz.: Prof. Dr. İbrahim Kaya). c. 2. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları. [http://ekitap.yek.gov.tr/urun/serh-i-divan-i-hafiz--takim-3-cilt-\\_724.aspx?CatId=271](http://ekitap.yek.gov.tr/urun/serh-i-divan-i-hafiz--takim-3-cilt-_724.aspx?CatId=271). (Erişim Tarihi: 07.12.2021).
- Şemseddin Sâmî. (1995). *Kâmûs-ı Türkî*. 5. Baskı. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şentürk, A. A. (1994). "Osmanlı Edebiyatında Felekler, Seyyâre ve Sâbiteler (Burçlar)", *Türk Dünyası Araştırmaları*, nr. 90, 131-179.
- Şükûn, Z. (1996). *Farsça-Türkçe Lûgat Gencinei Güftar Ferhengi Ziya*. c. II. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1966). *Ahmed Paşa Divanı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Tarlan, A. N. (1992). *Ahmet Paşa Divanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Tolasa, H. (2001). *Ahmed Paşa'nın Şiir Dünyası*. 2. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Toprak, Y. (2017). *Kanûnî Devri İhtişamının Divan Şiirine Yansıması (Hayâlî, Bâkî ve Taşlıcah Yahyâ Divanlarında Değerli Taşlar)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Tunç, S.-Yeniterzi, E. (Winter 2013). "Osmanlı Mühür Sanatı ve Klasik Türk Şiirinde Mühür". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1, 2633-2650.
- Turan, S. (2009). "Divan Şâirlerinin "Zevrak" Etrafında Oluşturdukları Benzetme Dünyası". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/2, 1007-1039.
- Ünver, İ. (1986). "Ahmed-i Rıdvân". *Belleten*, L, (196), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 73-125.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. (1998). c. I-II, 9. Baskı, Ankara: TDK Yayınları.
- Ünver, İ. (1989). "Ahmed-i Rıdvân". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*. c. 2. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 123-124.
- Yaman, B. (2012/1). "Osmanlı Kitap Sanatlarında La'li Mürekkep Yapımı". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (28), 129-142.
- Yavuz, K. (2013). "Türk Şiirinde Nazire". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. (10), 359-424.
- Yazır, M. B. (1974). *Medeniyet Âleminde Yazı ve İslâm Medeniyetinde Kalem Güzeli*. (Neşre Hazırlayan: Ecz. Uğur Derman). II. Kısım. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- Yeniterzi, E. (2010). "Klasik Türk Şiirinde Ülke ve Şehirlerin Meşhur Özellikleri". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Klâsik Türk Edebiyatının Kaynakları Özel Sayısı -Prof. Dr. Turgut KARABEY Armağanı-*, 3, (5), 301-334.
- Yeşilbağ, S. (2019). "Muhibbî Dîvânı'nda Değerli Taşlar". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. (22), 689-712.
- Yıldırım, A. (2003). "Zıtlık Kavramı ve Divan Şiirinde Zerre-Güneş Sembolizmi". *Bilig*, Bahar 25, 125-138.
- Yılmaz, E. (2013). *İzmir-Ödemiş'teki Türk-İslam Devri Mezar Taşları I-II*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı.

**37-İsmail Dede Efendi'nin Sultan II. Mahmud vasfındaki mesnevisi****Enes YILDIZ<sup>1</sup>****APA:** Yıldız, E. (2022). İsmail Dede Efendi'nin Sultan II. Mahmud vasfındaki mesnevisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 603-649. DOI: 10.29000/rumelide.1074004.**Öz**

İsmail Dede Efendi, Türk müzik tarihinin en önemli musikîşinas, bestekâr, hanende ve müzik hocalarından biridir. Babası Süleyman Ağa'nın hamam işletmeciliğiyle meşguliyeti nedeniyle "Hammâmî-zâde" lakabıyla tanınan İsmail Dede Efendi, dinî güfte mecmualarında "Derviş İsmail" olarak kaydedilmiştir. Her ne kadar musikîşinaslığının ve bestekârlığının gölgesinde kalsa da İsmail Dede Efendi'nin bir yönü de şairliği ki bu yönü küçümsemeyecek değerdedir. Bu çalışmada Dede Efendi'nin şairliği ve dönemin sultanı ile ilişkisini gösteren önemli bir eseri üzerinde durulacaktır. İsmail Dede Efendi'nin çalışmamıza konu olan bu eseri, Sultan II. Mahmud'u övmek için kaleme aldığı mesnevisidir. Mesnevinin ulaşabildiğimiz tek nüshası İstanbul Topkapı Sarayı Yazma Eserler Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar Bölümü, E. H. 1658 arşiv numarasında kayıtlıdır. Üç mensur parça ve üç yüz otuz üç beyitten oluşan bu mesnevide Dede Efendi, Sultan II. Mahmud'u methetmiştir. Eserde Sultan Mahmud methiyesi ile birlikte *münacat*, *na't*, *dört halife* ve *Mevlana methiyesi*, *mersiye*, *rüya tabiri*, *tarih düşürme*, *mektup*, *hasb-ı hâl*, *tefe'ül* ve *Mevlana'nın Mesnevi'sinden manzum çeviri* de bulunmaktadır. Makalede öncelikle kaynaklardan elde edilen bilgilerle İsmail Dede Efendi'nin hayatı özetlenmiştir. Daha sonra söz konusu mesnevinin nüsha tavsifi verilmiş ve ardından eser; şekil, muhteva, dil ve üslup açısından incelenmiştir. Yazının sonunda ise mesnevinin transkripsiyonlu metni verilmiştir. Bu vesileyle İsmail Dede Efendi gibi çok önemli bir musikîşinasın daha önce yayımlanmamış bir eseri ilim âleminin istifadesine sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Dede Efendi, Sultan Mahmud, mesnevi, medhiye**İsmail Dede Efendi's masnavi in praise of Sultan Mahmud II.****Abstract**

İsmail Dede Efendi is one of the most important musicians, composers, hanende and music teachers in the history of Turkish music. İsmail Dede Efendi, known as "Hammâmî-zâde" because of his father Süleyman Ağa's occupation of the baths, was recorded as "Dervish İsmail" in religious lyrics journals. Although he is overshadowed by his musical artistry and composition, another aspect of İsmail Dede Efendi is his poetry. In this study, an important work of Dede Efendi, which shows his poetry and his relationship with the sultan of the period, will be emphasized. This work of İsmail Dede Efendi, which is the subject of our study, was built by Sultan Mahmud II. This is the masnavi he wrote for Sultan Mahmud. The only copy of the masnavi we can reach is registered in the Istanbul Topkapı Palace Library Museum, Turkish Manuscripts Department, archive number E. H. 1658. In this masnavi consisting of three prose pieces and three hundred thirty-three couplets. Dede Efendi, praised Sultan Mahmud II. In the work, together with the praise of Sultan Mahmud, there are also *münacat*, *na't*, *praise of the four caliphs* and *Mevlana*, *dirge*, *interpretation of dreams*, *falling history*, *letter*, *hasb-*

<sup>1</sup> Dr., Ürdün Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Türkçe Bölümü (Amman, Ürdün), enesedebiyat@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3614-579X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.12.2021-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074004]

*i hal, tefe'ül and verse translation from the Mesnevi.* In the article, the life of İsmail Dede Efendi is summarized with the information obtained from the sources. Afterwards, the copy description of the masnavi in question was given, and then the work; examined in terms of form, content, language and style. At the end of the article, the transcribed text of the masnavi is given. On this occasion, a previously unpublished work of a very important musician like İsmail Dede Efendi was presented to the scientific community.

**Keywords:** Dede Efendi, Sultan Mahmud, masnavi, praise

## Giriş: İsmail Dede Efendi

Türk musiki tarihinin en önemli isimlerinden olan İsmail Dede Efendi<sup>2</sup>, 1191 (1778) yılında İstanbul Şehzadebaşı'nda doğmuştur. İsmail Dede Efendi, “*Dede, Dede Efendi, Büyük Dede, Derviş İsmail, İsmail Dede, Hammâmî-zâde İsmail Dede Efendi*” gibi isimlerle anılmıştır. Babası, Manastır'ın Görice sancağına bağlı Kesriye kasabasından İstanbul'a gelen ve burada memuriyete başlayan Süleyman Ağa'dır. Süleyman Ağa uzun yıllar Vezir Cezzar Ahmed Paşa'nın mühürdarı sıfatıyla Filistin, Lübnan, Suriye ve muhtelif bölgelerde bulunmuş fakat Cezzar Ahmed Paşa'nın haksızlık ve zulmüne dayanamayıp istifa ederek İstanbul'a dönerek Şehzadebaşı'nda Acemoğlu Hamamı'nı işletmeye başlamıştır. Babasının mesleği nedeniyle İsmail Dede Efendi'ye “*Hammâmî-zâde*” sıfatı verilmiştir. Süleyman Ağa'nın Rukiye Hanım'la evliliğinden İsmail Dede doğmuş ve Kurban Bayramı'nın ilk günü dünyaya geldiği için kendisine bu ad verilmiştir. Daha ilkokuldayken sesinin güzelliği ve musikideki kabiliyeti nedeniyle kendisine ilahicibaşılık görevi tevdi edilmiştir. İsmail Dede'nin sesinin güzelliğini ve musikideki kabiliyetini anlayan Uncu-zâde, kendi evinde İsmail Dede'ye musiki dersleri vermeye başlamıştır. İsmail Dede Efendi ilköğreniminden sonra da yedi sene kadar hem musiki dersleri almış hem de hocasının vasıtasıyla kâtip muavini olarak çalışmıştır. Haftada iki gün Yenikapı Mevlevîhânesi'ne devam eden İsmail Dede, burada Şeyh Ali Nutkî Dede ve kardeşi Nâsır Dede'den musiki dersleri almıştır. 1213'te (1798) Mevlevî çilesine başlamış, semâ meşkini tamamlamış ve 1214'te (1799) çilesini tamamlayarak “*Dede*” unvanını almıştır. İsmail Dede Efendi 21 yaşlarında, III. Selim tarafından huzuruna davet edilecek derecede şöhret kazanmıştır. Dede Efendi 1217 (1802) yılında saraylı Nazlıfer Hanım'la evlenmiştir. Annesi, kızı ve oğlunun ölümü Dede Efendi'yi çok etkilemiş, bu acılar onun sanat ve bestecilik gücüne etki ederek onun birçok güzel beste yapmasına vesile olmuştur. Çile sırasında yaptığı bir beste padişah tarafından duyulmuş, saraya davet edilmiş, padişahın arzusuyla iki defa bu şarkıyı okumuş ve kendisine bir kese altın verilmiştir. İsmail Dede çilesini tamamladıktan sonra Yenikapı dergâhında musiki meşkine başlamıştır. Dede Efendi sanatıyla o kadar ünlenmiştir ki haftada iki defa saray fasıllarına hanende olarak katılması padişah tarafından uygun görülmüştür. Dede Efendi Yenikapı dergâhındaki faaliyetleri yanında II. Mahmud'un sarayında, Enderun'da büyük musiki faaliyetleri göstermektedir. İsmail Dede Efendi, son ayını olan “*Ferâhfeza*”yı II. Mahmud'un arzusu üzerine bestelemiş ve istisani olarak ilk mukabelesi Yenikapı'da değil, hasta olan padişahın sarayına yakın Beşiktaş Mevlevîhânesinde yapılmıştır. II. Mahmud, III.Selim devrinin en büyük mirası Hammâmî-zâde İsmail Dede'yi dinlemek için sık sık Beşiktaş Mevlevîhânesini ziyaret ederdi. Dede'nin

<sup>2</sup> Çalışmanın ilk bölümünde makale sınırları gözetilerek tekrara düşmemek için Dede Efendi'nin hayatı özetlenmiştir. Dede Efendi'nin hayatı hakkında daha fazla bilgi için bu bölümü hazırlarken faydalandığımız şu kaynaklara bakılabilir: Ak, A. Ş.(2009). *Hammâmî-zâde İsmail Dede Efendi. Türk müzikisi tarihi.* Ankara: Akçağ.; Akay, N. (2015). *Osmanlı Sultanı II. Mahmud döneminde Mevlevîlik. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.* 20/30, 83-105.; Aksüt, S. (1993). *Türk musikisinin 100 bestekârı.* İstanbul: İnkılap.; Arslan, M. (2020). *İsmâil Dede Efendi, Hammâmîzâde.* <http://teis.yesevi.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 01.09.2021.; Ayverdi, S. (1982). *Boğaziçi'nde tarih.* İstanbul: Kubbealtı.; Özalp, M. N. (2000). *Hammâmî-zâde İsmâil Dede Efendi. Türk Musikisi Tarihi.* İstanbul: MEB.; Özcan, N. (2001). *İsmâil Dede Efendi, Hammâmîzâde.* TDV İslam Ansiklopedisi (C. 23, S. 93-95). Ankara: TDV.; Öztuna, Y. (1987). *Dede Efendi.* İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

bir teravih namazıyla hemen oracıkta besteleyip okuduğu ilahi, Sultan Mahmud'u oldukça etkilemiştir.<sup>3</sup> Hammâmî-zade İsmail Dede Efendi, III. Selim ve II. Mahmud devirlerinde "Fasl-ı Hümâyün Hanendesi" ve "Musâhib-i Şehriyârî" olmuş, bu statüsünü I. Abdülmecid zamanında da korumuştur. Musâhiblikten sonra da sarayın yüksek makamlarından olan müezzinbaşılığı görevinde bulunmuştur. Kendisini çok takdir eden padişah, yalnız devlet adamlarına verilen bir nişanı ona bizzat takmış, Ahırkapı'da da bir konak ihsan etmiştir. II. Mahmud'un 31 yıllık saltanatı boyunca dönemin en gözde bestekârı olmuştur. Dede Efendi aynı zamanda Zekî Mehmed Ağa, Dellâl-zâde İsmail ve Mutâf-zâde Ahmed Efendiler ile hacca gitmiştir. Dede Efendi, Mekke'de kolera hastalığı salgını nedeniyle 1262 (1846) yılında vefat etmiştir. Kaderin bir takdiri olarak Dede Efendi, bir Kurban Bayramı'nda doğmuş ve 68 yıl sonra yine bir Kurban Bayramı'nda vefat etmiştir. Gençliğinde Yenikapı dergâhında irticalen okuduğu na'tlarla büyük bir na't-hân ve saray fasıllarında emsalsiz bir hanende olarak tanınan, biraz ney de çalan Dede, iki hükümdarın yoğun ilgileri sayesinde pek çok ve pek güzel eserler verebilmiştir. Eserlerinin bir kısmı III. Selim'e ve II. Mahmud'a ithaf edilmiştir. Başta Dellâl-zâde İsmâil Efendi olmak üzere Eyyübî Mehmed Bey, Zekâyî Dede, Çilingir-zâde Ahmed Ağa, Mutaf-zâde Ahmed Efendi, Yağlıkçı-zâde Ahmed Efendi, Şâkir Ağa, kızı Fatma Hanım, Vehîb Efendi, Hamparsum, Sâlih Efendi, Hâşim Bey, Hacı Ârif Bey, Nikogos Ağa, Behlül Efendi, Şeyh Azmî Dede, Hâfız Hamdî Efendi, Yeniköylü Hasan Efendi gibi birçok sanat yetiştirmiştir. *Arabân-kürdî*, *hicâz-bûselik*, *sabâ-bûselik*, *nev-eser* ve *sultânî-yegâh* makamlarını ilk defa Dede bulup kullanmış, muhtemelen kendi adlandırmıştır. İsmail Dede, Türk musikisinin ayin, durak, tevşih, savt, ilahi, peşrev, saz semaisi, kâr, kârçe, kâr-ı nâtık, murabba, semai, şarkı, türkü, köçekçe gibi dinî ve din dışı sahadaki hemen her formunda 500'den fazla eser bestelemiştir.

## 1. Dede Efendi'nin Sultan II. Mahmud medhiyesi

### 1.1. Nüsha tavsifi

Araştırmalarımız sonucu Sultan II. Mahmud medhiyesinin bir nüshasını tespit edebildik. Mesnevi, manzum ve mensur bölümlerden oluşmaktadır. Mesnevinin bu nüshasının özellikleri şu şekildedir:

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Eserin Adı</b>      | : Medhiye-i Sultân Mahmûd-ı Sâni                                  |
| <b>Yazarı</b>          | : Derviş İsmail Mevlevî   |
| <b>Bulunduğu Yer</b>   | : İstanbul  |
| <b>Arşiv Numarası</b>  | : E. H. 1658  |
| <b>Mesnevinin Başı</b> | : İlâhî çeşm-i ümîdüm güşât it<br>Tecellî-hânemi her lahza şâd it |

<sup>3</sup> Dede Efendi'nin Sultan Mahmud ile sıkı bir ilişkisi vardır. Öyle ki II. Mahmud, Hammâmî-zâde İsmail Dede'yi dinlemek için sık sık Beşiktaş Mevlevîhânesini ziyaret edermiş. Dede'nin bir teravih namazından sonra besteleyip okuduğu ilahi, Sultan Mahmud'u oldukça etkilemiştir. İsmail Dede'yi dinlemek için hemen her hafta Beşiktaş Mevlevîhânesine gelen Sultan II. Mahmud yine bir gün büyük sanatkârdan bir "Ferâh-Feza" Ayin-i Şerif'i ister. Nihayet bu sanat abidesinin okunacağı gün gelir. Misafir şeyhler, dedeler, dervişler, muhipler ve ecebi misafirlerle mahşer gününü hatırlatan kalabalığın toplanıp mukabele saatini beklediği an hiç beklenmedik bir haber gelir: "Padişah hastadır, vakti gelince mukabele başlanıp kendisine intizar olunmamasını irade etmiştir." Fakat ölümün kapısına dayandığı Hükümdar, hasta yatağından kalkıp mukabelede bulunmak ve Ferâh-Feza ayinini dinlemek üzere Mevlevîhânenin kapısından içeri girer (Ayverdi, 1982: 185-186).

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Mesnevinin Sonu</b> | : Sipihre meh gibi bedr ol emîn olup gamdan<br>Mu'în ü yâverin olsun hemîşe Mevlânâ |
| <b>Zahriye Kaydı</b>   | : Cennet-mekân Sultân Maḥmûduñ Medḥiyyesidür  |
| <b>Kütüphane</b>       | : İstanbul Topkapı Sarayı Kütüphanesi   |
| <b>Koleksiyon</b>      | : Topkapı Sarayı Müzesi Türkçe Yazma Eserler Kütüphanesi                            |
| <b>Yaprak</b>          | : 18 varak  |
| <b>Boyut</b>           | : 175x115 mm.   |
| <b>Satır ve Sütun</b>  | : 23 satır, 2 sütun   |
| <b>Kâğıt Türü</b>      | : Aharlı krem   |
| <b>Yazı Türü</b>       | : Ta'lik  |
| <b>Genel Not</b>       | : Serlevha müzehhep, cedveller yaldızlı, vişne rengi deri cilt.                     |

### 1.2. Şekil özellikleri

Medhiye-i Sultân Maḥmûd-ı Sâni, mesnevi nazım şekli ile yazılmıştır. Divan şiiri mesnevi geleneğinde şairler bazen mesnevilerin monotonluğunu kırmak için farklı nazım şekillerine yer verirler. Bu nazım şekilleri çoğunlukla gazel, kıt'a, beyit, rubâ'î olur. Dede Efendi de mesnevisinde 1 kaside, 1 beyit, 2 mısra ve Zekâyî Dede'den 2 gazele de yer vermiştir. Ayrıca mesnevide 3 parça mensur bölüm bulunmaktadır.

Sultan II. Mahmud medhiyesindeki bu mesnevinin özel bir adı zikredilmemektedir. Nüshanın zahriyesinde “*Cennet-mekân Sultân Maḥmûdun Medḥiyyesidür*” ibaresi geçmektedir. Buradan mesnevinin muhtevasının medhiye olduğunu rahat bir şekilde anlayabiliyoruz. Ayrıca mesnevinin 2 yerinde eser için “*risâle*” ifadesi kullanılmıştır.

Asıl adı İsmail olan sanatçı, Mevleviyye tarikatına mensup olduğundan “*İsmâil Dede*”, “*Dede Efendi*”, babasının hamam işletmeciliğiyle meşgul olması nedeniyle “*Hamâmî-zâde*” önağıyla tanınmıştır. Dinî güfte mecmualarında İsmail Dede'nin eserleri “*Derviş İsmâil*” başlığıyla kaydedilmiştir (Özcan, 2001: 93-94). Sultan II. Mahmud medhiyesinde “*Rû'ya-yı Muḥarrirîn Risâle-i Muşâḥib-i Ḥazret-i Şehriyârî Dervîş İsmâ'îl Mevlevî*” şeklinde “*Dervîş İsmâ'îl ve Dervîş İsmâ'îl Mevlevî*” şeklinde iki yerde ismi geçmektedir:

Görürsün *Dervîş İsmâ'îl* görürsün

Velî ben görmezem sen tez görürsün (b. 233)

Divan edebiyatında mesneviler genellikle “*giriş bölümü, konunun işlendiği bölüm ve bitiş bölümü*” olmak üzere belli bir tertibe göre kaleme alınırlar. Mesnevide her bölümde kırmızı yazı ile başlık bulunmaktadır. Farklı uzunluklardaki başlıklara baktığımızda ilgili bölümün muhtevasını açıklar ve



bölümün hangi konuyu işleyeceğini belirtir. Dede Efendi de Sultan II. Mahmud medhiyesini belli bir düzene göre yazmıştır. Bu düzen şöyledir:

**Giriş Bölümü:** 1-48. beyitlerden oluşan giriş bölümünde sırasıyla münacat, na't, Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Ali ve Mevlana methiyeleri bulunmaktadır.

**Asıl Bölüm:** 49-306. beyitlerden oluşan asıl bölümde öncelikle mesnevinin ana konusu olan Sultan II. Mahmud methiyesi yer almaktadır. Bunun yanında hasb-ı hâl, rüya tabiri, Mesnevi'den tefe'ül, Mesnevi'nin kısa bir bölümünün manzum çevirisi, mektup, Zekâyî Dede'den na't gibi fasıllar bulunmaktadır.

**Bitiş Bölümü:** 307-333. beyitler ise kaside nazım şekli ile yazılmış hâtıme kısmıdır.

Sultan II. Mahmud medhiyesi 333 beyitten oluşan kısa bir mesnevidir. Bütün mesnevilerde bulunmamakla birlikte, bazı şairler eserlerinin kaç beyit olduğunu bildirirler. Dede Efendi mesnevisinin beyit sayısı ile ilgili hiçbir bilgi vermemiştir. Şu hususu belirtmekte fayda vardır ki bu 333 beytin tamamı Dede Efendi'ye ait değildir. Metinlerarasılık bağlamında şair, başka şair ve yazarlardan iktibaslar yaparak bazı beyitleri mesnevisine yerleştirmiş ve bu yolla eserini zenginleştirmiştir.

Dede Efendi çok hacimli olmayan mesnevisinde mücerred, mürdef, müesses ve mukayyed olmak üzere farklı kafiye türlerine yer vermiştir. Bunlar içerisinde de en çok mücerred ve mürdef kafiyeden yararlanılmıştır. Müesses ve mukayyed kafiyeyi birkaç beyitte görürüz. Mesnevinin sonundaki kasidede “*edâ-güşâ...*” şeklinde mücerred kafiye kullanılmıştır. Yine mesnevide az sayıda da olsa revide tekellüf, kafiyede Arapça veya Farsça bir sözcükle Türkçe bir sözcüğü beraber kullanma, sadece Türkçe kelimelerden oluşan kafiyeler görülür. Kafiye kullanımına baktığımızda Dede Efendi'nin kafiye bilgisi ve kafiye tasarrufunun iyi olduğunu söyleyebiliriz. Aşağıda kafiye türlerine örnek beyitler verilmiştir:

**Mürdef kafiye:**

Muhammed Çelebî merhûm u *mağfûr*  
Kerâmetiyle anuñ zâtı *meşhûr* (b. 126)

**Mücerred kafiye:**

Şefâ'at zâtına maşşûş '*alemdür*  
Anuñçün ümmeti hayru'l-*ümemdür* (b. 28)

**Müesses kafiye:**

Sehâ vü ma' rifet şahib-*şecâ'at*  
'Adâlet merhamet şefkat '*inâyet* (b. 69)

Leâfet ma' delet tarz-ı *zerâfet*  
Kerâmet mekremet devlet *sa'âdet* (b. 70)

**Mukayyed kafiye:**

Çırur küffârı cümle fevc-ber-*fevc*  
Açar seyfi ser-â-ser evc-ber-*evc* (b. 131)

Mesnevide “*ek hâlinde, ek+kelime veya kelime grubu hâlinde ve kelime veya kelime grubu*” hâlinde redifler bulunmaktadır. Redifler baktığımızda mesnevide “*it, yâ Rabb, sen, ayırma, gerekmez, için, hakkı, mekşûf, bu, derdi, ağlar, kılıç, yetişdi, iştir, birisi, görürsün, ben, İslâm...*” gibi kelimelerin redif olarak kullanıldığını görürüz:

Muzaffer eyle Maḥmūd Ḥānı yā Rab  
Muvaffaq eyle ol sultānı yā Rab (b. 44)

Biri dahı şehāvet gülşen idür  
Ḥayā vü 'ilm ü fazluñ ma' den idür (b. 38)

Der-i ihsāna lāyık 'abd-i ḥāş it  
Beni nefsum belāsından ḥalāş it (b. 9)

Sultan II. Mahmud medhiyeside Türk edebiyatı mesnevi geleneğinde en çok kullanılan kalıplardan<sup>4</sup> hezec bahrinin “*mefâ'ilün/mefâ'ilün/fe'ülün*” kalıbı kullanılmıştır. Bazı mesnevilerde genellikle hâtime bölümünde mesnevinin hangi kalıpta kaleme alındığı belirtilir. Dede Efendi mesnevisinin kalıbını belirten bir beyit yazmamıştır. Sultan II. Mahmud medhiyeside farklı nazım şekillerine yer verildiği ve başka eserlerden alıntı yapıldığı için farklı kalıplar da mevcuttur. Mesnevide ana kalıpla birlikte 5 kalıp kullanılmıştır ki söz konusu kalıplar şunlardır:

-*mefâ'ilün mefâ'ilün fe'ülün*  
-*fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*  
-*fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün*  
-*fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*  
-*mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*

Genel olarak baktığımızda Dede Efendi'nin aruz kullanımında başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Her eserde olduğu gibi bu mesnevide de “*tausil/vasl (ulama), vasl-ı ayn, imâle, medd, zihaf, kasr*” gibi aruz tasarrufları vardır. Şair, ayrıca uzun ünlü bulunduran Arapça ve Farsça kelimelerin yanında uzun ünlü bulundurmeyen Türkçe kelimelerde ve eklerde de imâle yapmıştır. Mesnevide imâle bazı durumlarda vezin zarureti olarak ortaya çıkarken bazen de ahengi sağlayan, anlama vurgu yapan bir uygulama olmuştur.

### 1.3. Muhteva, dil ve üslup özellikleri

Dede Efendi mesnevisinin giriş bölümü münacat, na't, dört halife methiyesi ve Mevlana methiyesi olmak üzere yedi bölümden oluşur. Şair münacatında Allah'ın lütfuna sığınarak gafletten uyanmayı diler. Şairin Allah'tan istediği bir şey de dünyanın fani işlerinden ve kavgasından kurtulmaktır. Daha sonra Dede Efendi samimi bir dil ve rikkatle münacatında şunları arzu eder: “*Ümit gözünün açılması, can bahçesinin handan olması, ihsan kapısına layık bir abd-i hâş olmak, Allah'tan bir an olsun ayrı kalmamak, nefis belasından azade olmak.*” Şair bu istekleri ve affı için bazı vesileleri zikreder. Bu vesileler “*Allah'ın zatı ve isimleri, Âdem, Nuh, İbrahim, Eyüp, Yakup, Yusuf, İsa, Musa, Yahya peygamberlerdir.*” Şair, münacatın sonunda Sultan Mahmud için dua da eder:

<sup>4</sup> “Hem müstakil hem de küçük mesneviler için aruzun özel bir kalıbı yoktur ama mesnevilerde genellikle kısa vezinler kullanılmıştır. Özellikle uzun mevzular ile hikâyelerin yazımında kullanılan mesnevilerde, hem konuların işlenip anlatılması hem de okunup ezberlenmesine sağladığı büyük kolaylıktan dolayı, oluşumundan itibaren Arap, Fars ve Türk edebiyatlarında genellikle aruzun kısa kalıpları tercih edilmiş ve kullanılmıştır (Kartal, 2014: 84). Ahmet Kartal, 727 mesnevide kullanılan aruz kalıpları incelemesinde önce kalıpları gösteren bir tablo vermiş ardından şu sonuca varmıştır: “*Bu tabloya göre Türkçe mesnevilerde en çok kullanılan ilk üç kalıp % 36.31 ile “fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün”, % 27.92 ile “mefâ'ilün mefâ'ilün fe'ülün” ve % 10.73 ile “fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün” olarak görülmektedir. Diğer kalıplar ise % 10'nun altında kalan rakamlarla temsil edilmektedir. Remel bahrinin diğer kalıbı olan “fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün” % 7.02, uzun kalıplar ise % 1.28'lik orana sahiptir. Remel bahrinin kalıpları birlikte değerlendirildiğinde ortaya % 44.61'lik bir sonuç çıkmaktadır ki, bu da neredeyse mevcudun yarısına tekabül eder.*” (Kartal, 2014: 90).

İlâhî çeşm-i ümîdüm güşât it  
Tecellî-hânemi her laḫza şād it (b. 1)

Nesîm-i lüḫfuñ erzân eyle yâ Rab  
Riyâz-ı cāmı ḫandân eyle yâ Rab (b. 2)

Der-i iḫsâna lâyıḫ ‘abd-i ḫâş it  
Beni nefsum belâsından ḫalâş it (b. 9)

Belâya şabr iden Eyyûb ḫaḫḫı  
Cefâya şabr iden Ya‘ḫûb ḫaḫḫı (b. 17)

Cihâna ğâlib it şâh-ı cihânı  
Velîyy-i ni‘ metüm Maḫmûd Ḫânı (b. 20)

Dede Efendi münacattan sonra “Allah’ın nuru” olarak gördüğü Hz. Muhammed’i metheder. Şair, peygamber için “*fahr-i enbiyâ, şâh-ı kevneyn, nûr-ı Hudâ*” sıfatlarını kullanır. Hz. Muhammed risalet mülkünün padişahıdır. İki âlem bir beden olunca Hz. Muhammed bu bedenin canı olur. Mîraç ile şereflenen Hz. Muhammed’in yüzü “*şemsü’-duhâ*”, saçları da “*ve’l-leyl*”dir. Dede Efendi na’tında Hz. Muhammed’in yüzü suyu hürmetine Sultan Mahmud için dua eder:

Risâlet mülkine sulṫân Muḫammed  
Dü-‘âlem cümle tendür cân Muḫammed (b. 23)

İmâmü’l-müslimîni eyle manşûr  
Mübârek ḫalb-i pâküñ eyle mesrûr (b. 30)

Na’ttan sonra şair kısa bölümlerle dört halife ve Mevlana’yı metheder. Her methiyeden sonra övülen kişilerin hakkı için Sultan Mahmud’a dua ederek fasılları bitirir. İmanı ve sıdkı öne çıkarılan Hz. Ebu Bekir için “*İslam dininin esası, tahkik yolu, müminlerin emiri*” ifadeleri zikredilir. Şâh-ı muazzam, müminlerin emiri Hz. Ömer, adalet kılıcıyla cihanı fethetmiştir. İrfan deryası Hz. Osman, sehavet gülşeni; hayâ, ilim ve fazilet madenidir. Hz. Ali ise “*ledün*” ilminin şâhı, hurşîd-i enver, Haydar-ı Kerrâr ve ilim şehrinin kapısıdır. Dede Efendi’ye göre Hz. Mevlana “*velayet mülkünün sahib-kıranı, keramet hazinesinin sahib-zamanı*”; her bir mısrası bin derde deva olan Mesnevi ise “*magz-ı Kur’ân’dır.*”

Esâs-ı dîn-i İslâm râh-ı taḫḫîḫ  
Emîrû’l-mü’minîn Bû Bekr-i şadîḫ (b. 32)

Budur dördün biri şâh-ı mu‘azzam  
Emîrû’l-mü’minîn Fârûḫ-ı a‘zam (b. 35)

Biri daḫı şehâvet gülşenidür  
Ḫayâ vü ‘ilm ü fazluñ ma‘denidür (b. 38)

Şeh-i ‘ilm-i ledün hurşîd-i enver  
Emîrû’l-mü’minîn Kerrâr-ı Ḫaydar (b. 41)

Velâyet milketinüñ şâhib-ķırânı  
Kerâmet gencinüñ şâhib-zamânı (b. 45)

Kitâb-ı Meşnevîsi mağz-ı Ƙu ʾrân  
Olur bir mışraᶜ ı biñ derde dermân (b. 46)

Anuñ yüzi şuyına şâh-ı ʿ âlem  
Hudâvendâ ola mesrûr her dem (b. 47)

Dede Efendi, mesnevisinin asıl bölümüne mesneviyi yazma amacı olan Sultan II. Mahmud övgüsüyle başlar. Dede Efendi de divan şiiri medhiye geleneğine uygun bir şekilde sultanın “cömertlik, kahramanlık, adalet, ihsan, kerem, merhamet, firaset, tedbir alma, velâyet, zekâ” özelliklerini geleneksel kalıplarla ve benzer terkiplerle abartılı şekilde tavsif etmiştir. Sultan övülürken karşılaştırma, benzetme ve üstün görme münasebetiyle birtakım isimlere de yer verilmiştir (Aydemir, 2004: 410). Sultan II. Mahmud medhiyesinde halkın tasavvur edip arzu ettikleri ideal yönetici tipini görürüz. “*Tasvirî anlatımı*” gördüğümüz övgülerde Dede Efendi diğer birçok divan şairi gibi subjektiftir. Şair, Sultan için medhiyelerde sıklıkla karşılaştığımız “*pâdişâh-ı heft-ķişver, hursîd-i enver, hümâyûn-ı tâli, penâh-ı saltanat-ı emn ü şer’at, şehensâh-ı cihân, ebu’l-feth, imâmu’l-müslimîn, şâh-ı diyâr, nûr-ı Yezdân, Mehdî-i devrân, saf-der-i şîr-i Hudâvend...*” gibi kalıp tavsif ibarelerini kullanır. Dede Efendi, sultanın “*adalet, cömertlik, emniyet, iktidar, iyi yöneticilik, hâkimiyet, yücelik, soyluluk, fazilet, yiğitlik, kahramanlık, cesaret, halifelik, güzellik ve dindarlık*” yönlerini teşbih, mecaz, mübalağa yoluyla medhederken tarihî, dinî ve mitolojik birçok şahsı kıyas veya benzerlik için kullanır. Dede Efendi, sultan için genel olarak şunları söyler: “*Melek yaradılışlı, cisimleşmiş bir nur olan Sultan Mahmud, güzellikte Hz. Yusuf; görünüşte Rüstem gibidir. Bir tek saçının teline bin canın feda olduğu Sultan, cihan bedeninde can gibidir. Sultanın atının nalına güneş düşkündür. Sultanın adalet kılıcı cihandan zulmü yok etmiş, bu vesile ile insanlar huzura ermiştir. Kılıcının şimşeği ile cihanı aydınlatmış, düşmanların kalbine korku salmıştır. Adaletiyle bütün dünyayı şâd eylemiştir. Ferîdûn bile sultanın kapısında bir hizmetçi gibidir. Sultan “yed-i beyza” gibi elinde kılıcını tutmuş, din düşmanlarına korku salmıştır. Kahramanlığı ve hünerleriyle dünyada bir benzeri görülmemiştir...*” Dede Efendi, sultanı medhettikten sonra sultanın Yeniçeri Ocağı yerine kurduğu “*Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye*” ordusunu ve askerlerini över. Bölümün sonunda ise münacat bölümünde olduğu gibi sultan için araya vesileler koyarak dua eder:

Ebu’l-feth u muzaffer Hân Maḥmûd  
Şehensâh-ı cihân Sulṫân Maḥmûd (b. 50)

Cihân tendür vücûdı cân-ı ʿ âlem  
Fedâ bir müyına biñ cân-ı ʿ âlem (b. 51)

Seḫâ vü maᶜ rifet şâhib-şecâᶜ at  
ʿ Adâlet merḫamet şefḫat ʿ inâyet (b. 69)

Ƙılıçlar bezm-i rezme cām-ı gül-gün  
İder her dem ʿ adûnuñ sinesin hûn (b. 75)

Muhammed ʿ askeridür cünd-i manşūr  
ʿ Adū-yı dīni Allāh ide maḫhūr (b. 80)

Be-ḫaḫḫ-ı Ḥazret-i Nūḥ u Yahyā  
Cihān emrine rām olsun ser-ā-pā (b. 96)

Hasb-ı hâl başlığı altında değerlendirebileceğimiz “İder Kilk-i Terüm Bir Hôş Hikâyet” başlıklı bölümde şair “cân bülbülüne” seslenir, bir hazan vaktini ve içinde bulunduğu durumu tasvir eder. Bir hazan vakti bütün kâinata yeis/ümitsizlik yağmuru yağmakta, bütün çiçekler ağlamaktadır. Her tarafı cahiller ve akılsızlar tutmuş, cihan hüznün içerisinde. İstanbul âdeti bir matem yeri olmuştur. “Nâr-ı gayret” şairin sinisini yakarken “hâr-ı gayret” ağlamasına sebep olmaktadır. Hüznün ve sıkıntı içerisinde olan şairin imdadına ise Sultan II. Mahmud yetişmiştir. Sultan, din düşmanlarını yok etmiş ve adaletiyle hükmederek cihana mutluluk ve huzur getirmiştir:

Gel ey cân bülbülü depret zebânı  
Bize şerḥ eyle bu sırr-ı nihânı (b. 100)

Gül ağlar gülşen ağlar bülbül ağlar  
Çemende nergis ağlar sünbül ağlar (b. 107)

Cihānı tütmiş idi ḫalk-ı nādān  
Cihān olmuşdu ḫüzn ile perişān (b. 110)

Yanarken nâr-ı gamla cān-ı ʿ âlem  
Sitanbul olmuş iken cāy-ı mātem (b. 112)

Yetişdi ḫāver-i ḫurşid-i tābān  
Tutuşdı pertevinden kāfiristān (b. 122)

Ḥudādan lütf ile iḫsān yetişdi  
Yetişdi himmet-i merdān yetişdi (b. 123)

Dede Efendi, mesnevisinde Sâdık Dede'nin tefe'ülünü de şu şekilde konu alır: Bir gün Sâdık Dede, Sultan Mahmud Han'ın mübarek mesut tâli'-i hümâyunları için Mesnevi'den bir tefe'ül yapar. Yani Mesnevi'den rastgele bir sayfa açar ve ilk tevafuk eden yeri okuyup onu uğurlu sayar. Mesnevi'den çıkan yer de Sultan Mahmud ve hırsızlar olayıdır. Olay kısaca şöyledir: Sultan Mahmud bir gece kıyafet değiştirip şehri dolaşırken bir grup hırsıza rastlar. Hırsızlar, sultana kim olduğunu ve ne yaptığını sorarlar. Sultan Mahmud da “Ben de sizler gibi hırsızın biriyim.” diye cevap verir. Hırsızlardan biri “Dostlar, madem bir araya geldik, herkes hünerini söylesin.” der. Hırsızlardan biri “Ben, köpek havladı mı ne dediğini anlarım.” der. Diğerleri de sırasıyla şunları söylerler: “Benim bütün marifetim gözlerimdedir, gecenin zifirî karanlığında kimi görsem onu gündüz de tanırım. Benim hünerim kolumun gücüdür. Onunla istediğim duvarı delirim. Benim hünerim burnumda, toprağı koklayarak nerde hangi hazine saklı hemen anlarım.” Hırsızlar, Sultan Mahmud'a dönüp onun hünerini sorarlar. O da “Benim hünerim sakalımdadır. Onu şöyle bir oynattım mı suçluları cezadan, idamlıkları darağacından kurtarırım.” şeklinde cevap verir. Bunu duyan hırsızlar “En büyük hüner senin, en çok buna ihtiyaç duyarız;

onun için sen bizim reisimiz olmalısın.” derler. Bunun üzerine Sultan Mahmud, padişahın hazinesini soymayı teklif eder. Hırsızlar hiç itiraz etmeden sarayın yolunu tutarlar. Saraya yaklaştıklarında bir köpek havlamaya başlar. Köpek sesinden anlayan hırsız “Durun bu köpek: ‘Padişah sizinle beraberdir.’ diyor.” der. Diğer hırsızlar bu söze itibar etmezler. Kokudan anlayan adam hazinenin yerini tespit eder. Delik delen hırsız hazineye bir yol açar. Hepsini birlikte hazineye girip altınları ve mücevherleri alırlar. Sultan Mahmud gizli yolu iyice öğrenir ve sessizce oradan ayrılarak saraya döner. Sabahleyin askerlerini göndererek hırsızları yakalatır. Hırsızlar hâkimin huzuruna çıkartılır. Suçları sabit olduğundan hepsi ceza alır. Padişahın huzuruna geldiklerinde “Geceleyin kimi görürsem gündüz onu görünce mutlaka tanırım.” diyen hırsız, padişahı tanır ve arkadaşlarına “Bu gece bizimle arkadaşlık eden adam tahtta oturuyor.” der. Hırsızları infaz yerine doğru götürürlerken Sultan Mahmud, onlara şöyle seslenir: “Herkes hünerini gösterdi şimdi sıra bende.” Ve bir baş işaretini ile onları cezadan kurtarır (Örs & Kırılancı, 2015: 874-876).

Dede Efendi tefe'ülden çıkan yerden yedi beyti alır ve ardından Mesnevi'deki bu olayın Nahîfi<sup>5</sup> tarafından yapılan Türkçe tercümesini verir. Ardından yine bir tefe'ül yapılır ve Mesnevi'den “Baş gözü sır gözüyle cenkteydi. Sır gözü galip geldi, hüccet gösterdi.” anlamına gelen beyit çıkar. Dede Efendi bu beytin tercümesini de verir:

Gice şeh Maḥmūd idüp tenhâ güzār  
Bir nice düzd-i şebe oldı düçār

Biri didi ey gürūh-ı ḥīle-ger  
Söylesin herkes nedür anda hüner

Söylesin yārāna fenn-i ḥilḳatūñ  
Fıtrat-ı zātūñda ḥāşıl şan' atūñ (b. 147-149)

Tefe'ül eyleyüp açdı kitābı  
Oқundı Meşnevide feth-i bābı

Çeşm-i ser bā-çeşm-i sır der-ceng-cū  
Gālib āmed çeşm-i sır ḥüccet-nümūd

Çeşm-i sırla çeşm-i sırr itdi cidāl  
Çeşm-i sırruñ ḥücceti buldı kemāl (b. 175-177)

<sup>5</sup> Manzum Mesnevi tercümesiyle tanınan divan şairidir. İstanbul'da 1076'da (1665-66) dünyaya gelmiştir. Şiirlerinde kullandığı Nahîfi mahlasıyla tanınmıştır. Nahîfi önce Yeniçeri Ocağı Kalemî'ne girerek Has Oda'da hizmete başlamıştır. 1094'te Mısır'a giderken Konya'ya uğrayıp Mevlevîliğe intisap etmiştir. 1151'de (4 Eylül 1738) vefat etmiş ve Topkapı dışında defnedilmiştir. Sebki Hindî tesirinde bir sanat anlayışına sahip olan Nahîfi, Nâbî ve Sâbit gibi hikemî şiir söylemede belli bir başarıya ulaşmış, şiirlerinde atasözleri, deyimler, İstanbul ağzına mahsus kelime ve tabirleri başarıyla kullanmıştır. Kasidede Nefî'den, gazelde Bâkî, Fehîm-i Kadîm ve Fuzûlî'den etkilenmiş; Nesimî, İbrâhim Cevrî, Dede Ömer Rûşenî yanında Nâbî, Sâbit, Nedîm ve Râsîh gibi şairlere nazireler yazmış, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Hâfız-ı Şîrâzî ve Molla Câmî'nin şiirlerine Farsça tahmisler kaleme almıştır. Divan, Mevlidü'n-nebî, Hicretü'n-nebî (Hicretnâme), Hilyetü'l-envâr, Zuhrü'l-âhire, Mi'râcü'n-nebî gibi eserleri vardır. Şairin tanıdığı en önemli eseri Terceme-i Mesnevî li-Nahîfi adlı eseridir ki Mesnevî'nin tamamını manzum olarak başarılı bir şekilde Türkçe'ye çevirmiştir (Uzun, 2006: 297-299).

Dede Efendi, mesnevisinde Halvetî tarikatından Şeyh Zekâyî'yi<sup>6</sup> de metheder. Şeyh Zekâyî'nin Ümmî Sinan dergâhında şeyh olması nedeniyle öncelikle Ümmî Sinan'ın<sup>7</sup> över. Ümmî Sinan methiyesinden sonra da metinlerarasılıkla Şeyh Zekâyî'nin na'tından ve bir gazelinden birkaç beyti mesnevisine ekler:

Ṭarîḳ-i Ḥalvetîden Şeyḫ Zekâyî  
Kerâmet menba'ı merd-i Ḥudâyı (b. 180)

Mükemmel şeyḫ idi Ümmî Sinân da  
Yoğ idi bir mişâli bu cihânda (b. 182)

Zebânı bülbül-i bâğ-ı ḥaḳîḳat  
Dehâmî ḡonca-i gülzâr-ı vaḫdet (b. 184)

Ḥâḳ-ı pây-i Muştafâya yüz süren mesrûr olur  
Her ne deñlü mücrim ise 'âḳıbet mağfûr olur (b. 188)

Dede Efendi, Şeyh Zekâyî ile ilgili bölümde onun vefatını da konu alır. Şeyh Zekâyî'nin damağına vahdet kokusu gelince Hakk'a rıhlet eylemiştir:

Damağına irince bûy-ı vaḫdet  
Zekâyî kurb-ı Ḥaḳḳa itdi rıḫlet (b. 198)

Ḥayât naḳdini itdi ferâmûş  
Sene yirmi yedide oldı ḥâmûş (b. 199)

### ***Ḥîn-i Vefâtlarında Şu'arâ Bu Târîḫi Dimişdür***

Bezm-i 'irfândan Zekâyî itdi 'azm-i lâ-mekân

Şeyh Zekâyî 1227 yılında vefat ettikten sonra Ümmî Sinan dergâhına Zekâyî'nin oğlu Şeyh Hasan şeyhlik makamına gelir. Dede Efendi de bu olay için ayrı bir başlık açmış ve hem Şeyh Hasan'ı övmüş hem de onun dergâha şeyh olmasını anlatmıştır. Dede Efendi, Şeyh Hasan için de “*naḫl-i necîb, reşîd, fâzıl, sâhib-fütüvvet, melâḫat menba...*” gibi geleneksel övgü kalıpları ve sıfatlar kullanmıştır. Ayrıca onun hizmet ehli olduğunu, hürmette tembellik göstermediğini de söyler:

Anuñ naḫl-i necîbi Şeyḫ Ḥasandur  
Melâḫat menba'ı şâḫib-suḫandur (b. 201)

<sup>6</sup> XVIII. yüzyıl divan şairlerinden Şeyh Mustafa Zekâyî, İstanbul Üsküdarlıdır. Tahsil-i ulûmdan sonra bir müddet divân-ı hümayûn kaleminde memurluk yapmıştır. Nasûhî-zâde Şeyh Seyyid Fâzıl Efendi'nin müridi ve Kesdelli Şeyh Hasan'ın halifesi olmuştur. İstanbul'da Ümmî Sinan dergâhında şeyhlik yapmıştır. 1227 yılında vefat eden şairin bir divanı bulunmaktadır (Alkan, 1993: 3-4).

<sup>7</sup> Halvetî şeyhi ve şair Ümmî Sinan Antalya'nın Elmalı İlçesinde doğmuştur. Şiirlerinde mahlas olarak hem “Ümmî Sinan”ı hem “Sinân-ı Ümmî”yi kullanmasından dolayı kaynaklarda her iki mahlasıyla da yer almış, bu farklı adlandırma günümüze kadar devam etmiştir. Ailesi ve öğrenim durumu hakkında bilgi yoktur. Halvetiyye'nin Ahmediyye kolunun kurucusu Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin'in halifelerinden Abdülvehhâb (Vehhâb) Ümmî'nin halifesi Eroğlu Nûrî'ye (ö. 1012/1603) intisap ederek hilâfet alan Ümmî Sinan'ın şöhretinin saray çevrelerine kadar ulaştığı, devlet ricâlinin isteğiyle oğullarından birini halifesi Niyâzi-i Mısri ile İstanbul'a gönderdiği rivayet edilmektedir. Niyâzi-i Mısri, Ümmî Sinan'dan övgüyle bahseder, mürşid-i kâmil olduğunu, âyet ve hadislerin esrarını bildiğini söyler. 25 Cemâziyelâhir 1067'de (10 Nisan 1657) vefat eden Ümmî Sinan'ın mezarı Elmalı'da kendi adını taşıyan caminin bitişiğindeki türbededir. Ümmî Sinan'ın Süleyman ve Selâmî Halil adlarında iki oğlu vardır. Babalarından eğitim alan ve her ikisi de şair olan oğulları şiirlerinde “Hakîrî” ve “Selâmî” mahlaslarını kullanmıştır. *Kutbü'l-meâni* adlı bir eseri ve divanı bulunmaktadır (Bilgin, 2012: 310-311).

**Zekâyî** vâşıl olduḡda Ḥudāya

**Zekâyî**-zāde şeyḡ oldu o cāha (b. 203)

Dede Efendi, mesnevisinde Zekâyî Efendi'nin oḡlu Şeyh Hasan ile Şeyh Ahmed'in mektuplaşmalarını da dâhil eder. Eşkinici Ocaḡı<sup>8</sup> ile ilgili mektuplaşmalar mensurdur. Şeyh Hasan, mektubunda Sultan II. Mahmud'un din düşmanları ile savaşmak ve onlara karşı zafer elde etmek için Eşkinici Ocaḡı'nı kurduḡunu, bu muzaffer ve mübarek askerlerin muvaffakiyetleri için dua edilmesi gerektiḡini söyler. Şeyh Ahmed de bu mektuba cevaben ayetlerden iktibasla askerler için dua eder. Şeyh Ahmed duasını ettikten sonra vefat eder. Dede Efendi mensur mektuplardan sonra Şeyh Ahmed'in vefatını ve onun methiyelerini manzum şekilde kaleme alır. Bir de Şeyh Ahmed'in vasiyeti üzerine Eyüp Sultan Cami'sine gidip Sultan Mahmud için dua ederken zikirle meşgul ihtiyar bir kadın görür. Kadına ne yaptığını sorunca kadın, sen kendi işine bak, der. Dede Efendi işinin Sultan II. Mahmud'a dua etmek olduḡunu söyleyince kadın, o padişaha canım feda olsun, der. Bir isteḡinin olup olmadığını sorunca kadın, her şeyimi Allah'a havale ettim cevabını verir. Kadın o anda gözden kaybolur. Dede Efendi üç beş kez gitse de o kadını bir daha göremez:

Tamām itdi sözi çün tıtdı vaḡdet

O demde Şeyḡ Ahmed itdi rıḡlet (b. 220)

Ola rûḡ-ı revānı şād u ḡandān

Ola ḡabr-i şerīfi bāḡ u reyḡān (b. 221)

O dem eyle Ebū Eyyūba sür' at

Velī bu şart ile kim eyle diḡkat (b. 235)

Vaşıyyet-nāmesin der-ḡātır itdüm

On on beş gün Ebā Eyyūba gitdüm (b. 239)

Gördüm zıkr ider ol cāya ḡarşu

Hemān şad-sāle fertūde bī-mū (b. 241)

Didüm kārüm benüm şāha du' ādur

Didi ol pādīşāha cān fedādur (b. 244)

Didüm bir istegüñ var ise söyle

Didi itdüm işüm Ḥaḡḡa ḡavāle (b. 245)

Dede Efendi, Zekâyî-zāde Şeyh Hasan'ın 1239 (1823-1824) yılında gördüḡü bir rüyayı anlatır. Şeyh Hasan, rüyasında cennete benzeyen müzeyyen bir mescit görür. Mescide sultan gelir ve mescittekiler sultan için dua etmeye başlarlar. Sultan "üçlere" destur verince onlar da ellerini kaldırıp duaya başlarlar.

<sup>8</sup> Eşkinici Ocaḡı, II. Mahmud zamanında Yeniçeri Ocaḡı'nın ilgasından önce kurulan tâlimli askerî sınıftır. III. Selim'in kurduḡu Nizām-ı Cedid'in kaldırılmasından sonra (1807) bir süre yeni ve talimli bir ordu teşkil edilememiş, gerek dışarıda gerekse içeride Sırp, Rum isyanlarını bastırmakta ve Mısır Valisi Mehmed Ali Paşa'nın düzenli askerlerine karşı koymakta yeniçerilerin âciz kalması üzerine modern savaş taktiklerini bilen bir orduya ihtiyaç duyulmuştur. Mayıs 1826 sonlarında II. Mahmud'un ve devlet ileri gelenlerinin katıldığı şeyhülislâm konaḡında yapılan toplantılarda Yeniçeri Ocaḡı'nın bozulma sebepleri görüşülerek savaş tâlimi yapmanın vâcip olduḡuna dair çıkarılan bir fetva ile ulemânın tasdikli ahımdıktan sonra "eşkinici" adıyla tâlimli bir sınıfın teşkiline karar verilmiştir (Özcan, 1995: 471).



Üçlerin duasıyla yer gök inler ve sonunda duaların kabul olduğunu söyleyip Allah'a şükrederler. Camiden çıkıp bir dergâha giderler, orada çokça zikrederler ve sultan için dua ederler.

Dede Efendi bu rüyadan sonra kendi rüyasını da anlatır. Şair, dertli olduğu bir gece uykuya dalar ve rüyasında gönül şehrinde çok çok güzel bir vadi görür. O vadide yemyeşil elbise giymiş, sesi çok güzel ünlü bir şahıs durmaktadır. O şahs-ı zî-şân, Hz. Muhammed'in na'tını okumaktadır. Şair o anda uykudan uyanır ancak okunan yedi beyitlik na'ttan ancak bir beyit aklında kalmıştır:

Yâ Resûlallâh gözüm pınarları çün açdur  
Nice aç olmaz gözüm her dem saña muhtâcdur (b. 279)

Yine rüyada ay parçası bir güzel görür ve o güzel, şairin eline bir mecmua verir. Ancak mecmuadan sadece şu mısra verilmiştir:

Hâne-i Kostantiniyye fetḥ-i Mevlânâ-yı Rûm

Dede Efendi gördüğü rüyayı şöyle tabir eder: Mevlânâ'dan murat halife, Kostantiniyye'den murat asi ve zalimler topluluğunun kötülüklerinin def olması ve Rûm'dan murat Sultan II. Mahmud Han'dır. Özetle halife-i rûy-i zemin Sultan Mahmud Han hazretleri Rum ilinde kâfir, münafık ve zalimleri perişan ve berbat etmiştir.

Dede Efendi'nin diğer rüyası da şöyledir: Bir gece uykuya dalmış ve rüyasında kendini Gülhane Meydanı'nda görmüştür. Orada kibleye doğru bakarken münevver üç sütun görür. Bu üç sütun öylesine parlaktır ki nurları gökyüzüne çıkmaktadır. Yer ve gök üç sütunun ışığı ile aydınlanmaktadır. O anda derya yüzünde münevver üç gemi görülür. Akağalar kapısından içeri bakan şair, içerden İstanbul'a saf ve şirin bir tatlı ırmağının aktığını görür. Dede Efendi'ye göre İstanbul'a akan bu "cûy-ı şîr" yedi iklimi fermanına bende eden Sultan Mahmud Han'dır ki adaleti cihana yayılmıştır.

Dede Efendi, mesnevinin hâtîme kısmını yirmi yedi beyitlik bir kaside olarak yazar. Kasidesinde Sultan Mahmud'u över ve onun için dualar eder:

Ebu'l-fütûḥ u meğâzî o ḳahramâne edâ  
Dilîr ü şaf-der-i Rüstem neberd-i ḳal' a-güşâ (b. 307)

Yegâne ḫazret-i şâh-ı cihân Maḫmûd Ḥjân  
Cihânı eyledi hep 'adl u cûd ile iḫyâ (b. 308)

Şehâ denilse sezâ nâm-ı pâkine Ḥaydar  
Cihâna ḫâmî-i 'adlûñ mişâl-i ḳible-nümâ (b. 309)

Livâ-yı devlet-i şâhânesi güşâd olsun  
Be-ḫaḳḳ-ı Ḥazret-i Hârûn be-ḫürmet-i Mûsâ (b. 324)

Be-ḫaḳḳ-ı bâ' iş-i kevn ü mekân faḫr-i rûsul  
Be-ḫaḳḳ-ı Aḫmed ü Maḫmûd penâh-ı melce-i mâ (b. 327)

Dede Efendi'nin mesnevisinin önemli bir özelliği de metinlerarasılık bağlamında başka eserlerden parçaların mesneviye dâhil edilmesidir. Metinlerarasılık (intertextuality), iki sanat eseri arasındaki her türlü bağı inceleyen bir kuramdır. Metinlerarasılık kuramı şu şekillerde tanımlanabilir: Ayrışık unsurları, başka bir deyişle, başka metinlere ait parçaları tutarlı bir bütün oluşturacak biçimde bir araya getirmek, onları düzenleyerek aralarında uyum sağlamak, böylelikle yeni bir metin ortaya çıkarmak (Aktulum, 2004: 304). Kuramın çıkış noktasını, dünyadaki hiçbir metnin kendisinden önce yaratılanlardan bağımsız olarak var olamayacağı düşüncesi oluşturur. Hemen her metin doğrudan ya da dolaylı olarak başka metin veya metinlerle bağlantılıdır. Sanatçılar, yazarlar eserlerini kaleme alırken bilinçli ya da bilinçsiz olarak başka eserlerden etkilenir, beslenir ve onları kendi eserlerine farklı şekillerde taşırlar (Türkan, 2013: 73; Öztekin, 2008: 131). Bu noktadan Dede Efendi de farklı eserlerden konu ile ilgili bazı parçaları almış ve bu parçaları mesnevinin asıl konusu olan Sultan II. Mahmud ile ilişkilendirmek suretiyle metne yedirmiştir.

Esere anlatım teknikleri açısından baktığımızda *tasvirî anlatım* 333 beyitlik mesnevinin hacmine paralel önemli ve geniş bir yer tutar. Tasvirlerin tamamına yakını kişi tasvirleridir. Kişi tasvirlerine kıyasla durum, mekân ve zaman tasvirleri çok azdır. Edebî sanatlarla kurgulanan esas olarak Sultan II. Mahmud olmak üzere kişi tasvirleri divan şiiri tasvir geleneğinde olduğu gibi benzer teşbih, mecaz ve mübalağalarla örülüdür. Şair medh etmek istediği kişiyi benzer övgü kalıplarıyla kişinin öne çıkan özelliklerini vurgulayarak anlatır. Şair, tasvirlerinde şairliğini de göstermek için *dolaylı anlatımla* edebî sanatları bolca kullanır. Okuyucuya bir mesaj vermeyi amaçlayan "*doğrudan anlatım*" daha çok tahkiyevî bölümlerde görürüz. Eserde birkaç yerde tahkiyevî bölümler vardır ki buralarda tahkiyelerdeki *sahneleme tekniğini* görürüz. Dede Efendi mesnevide sadece birkaç beyitte *eleştirel anlatımla* şikâyetlerini dile getirir ki bu şikâyet İstanbul'un içinde bulunduğu üzücü durumdur.

Mesnevide tahkiyevî unsurlardan diyalog ve iç monolog olarak nitelendireceğimiz beyitler görürüz. Eserde hâkim/İlâhî bakış açısı ve üçüncü kişi (o) anlatıcıdan yararlanıldığından diyaloglarda genellikle "*didi*" konuşma ifadesi geçmektedir. Mesnevide dikkat çeken bir husus da münacat ve duaların sıklıkla yer almasıdır. Bu noktadan dua ve münacatları iç monolog olarak değerlendirebiliriz.

Mesnevi genel olarak akıcı ve sade bir dille yazılmıştır. Tasvirlerde yer yer dil ağırlaşmakta üçlü terkipler ve bağdaştırmalar görülmekle birlikte tahkiyevî bölümlerde, dua ve münacatlarda dil anlaşılır ve külfetsizdir. Bunun yanında şair yer yer kelime oyunlarından özellikle cinastan da yararlanmıştır, edebî sanatlardan teşbih, mecaz, telmih, iktibas etkili bir biçimde kullanmıştır. Genel olarak eser ortalama bir divan şiiri okuyucusunun rahat bir şekilde anlayacağı seviyededir.

## 2. Metin

### *Cennet-mekân Sultân Maḥmûduñ Medḥiyyesidür*

[1b]

*mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün*

1. İlâhî çeşm-i ümîdüm güşât it  
Tecellî-ḥânemi her laḥza şâd it
2. Nesîm-i lütfuñ erzân eyle yâ Rab  
Riyâz-ı cânı ḥandân eyle yâ Rab

3. Uyansın dil hidāyet meş' alinden  
Girizān eylesin ğaflet ilinden
4. Ferāġat eyle ğavgā-yı cihāndan  
Esirge gönlümi her dem ziyāndan
5. Hūdāyā dil senüñ varum senüñdür  
Dilümde cümle güftārum senüñdür
6. Gören sen görinen sen gösteren sen  
Alan sensin viren sen virdiren sen
7. Hūdāyā bildigüm 'ayne'l-yaġın it  
Penāhā 'aynumı ħaġġa'l-yaġın it
8. Baña sen her tarafından ol hüveydā  
Güşād it çeşm-i cānı eyle bīnā
9. Der-i ihsāna lāyık 'abd-i ħaş it  
Beni nefsum belāsından ħalāş it
- [2a]
10. Cihān sensin baña benlik gerekmez  
Baña benlige bu senlik gerekmez
11. Beni benden ayır senden ayırma  
Beni senden seni benden ayırma
12. Aġışnā yā ğıyāşe'l-müsteġişin  
Ecirnā yā mücīre'l-müstecirin
13. Hūdāyā zāt-ı pākūñ 'izzetiçün  
Penāhā biñ bir ismüñ ħürmetiçün
14. Şafıyyullāh Ādem şafvetiçün  
Neciyyullāh Nūĥuñ da' vetiçün
15. Hālilūñ şabrı içün mancınıġa  
Ki āteş oldu gülzār u ħadiġa

16. Anuñ haqqıçün oldı bende-fermān  
 ʿ İnāyet itdün aña kebşi qurbān
17. Belāya şabr iden Eyyüb haqqı  
 Cefāya şabr iden Yaʿ qub haqqı
18. İlāhī hüsn-i Yūsuf midhatiçün  
 Kelīmüñ haq kelāmı rıfʿ atiçün
19. Fedā-yı rūḥ iden Yahyā haqqıçün  
 Mesīhüñ itdigi ihyā haqqıçün
20. Cihāna gālib it şāh-ı cihānı  
 Veliyy-i niʿ metüm Maḥmūd Ḥānı

[2b]

***Maḳām-ı Naʿt-ı Pāk-ı Şāh-ı Levlāk***

21. Muḥammed Muştafā nūr-ı Ḥudādur  
 Vücūd u cūdı faḥr-i enbiyādur
22. Muḥammed Muştafādur şāh-ı kevneyn  
 Maḳāmıdur maḳām-ı qāb-ı qavseyn
23. Risālet mülkine sulṭān Muḥammed  
 Dü-ʿ ālem cümle tendür cān Muḥammed
24. Felek miʿ rācınüñ bir nerdubānı  
 Başında ebr-i raḥmet sāye-bānı
25. Ğubār-ı ḥāk-i pāyi tāc-ı eflāk  
 Aña ḥalvet-serā miʿ rāc-ı eflāk
26. Kitābullāhda naʿt-ı şerīfi  
 Yüzi şemsü'ḍ-ḍuḥā ve'l-leyli zülfi
27. Livā'ü'l-ḥamd anuñ ismiyle mekşüf  
 Livā-i dīn daḥı cismiyle mekşüf

28. Şefâ' at zâtına maḥşûş 'alemdür  
Anuñçün ümmeti ḥayru'l-ümemdür
29. Anuñ yüzi şuyına yâ İlâhî  
Emân ey pâdişehler pâdişâhı
30. İmâmü'l-müslimîni eyle manşür  
Mübârek kalb-i pâküñ eyle mesrür
31. Oқunsun ḥuṭbesi fevku'l-'alâda  
'Adû-yı dîn ola taḥte's-şerâda

[3a]

***Muḥammed Yâr-ı Ğârî Vaşfidur Bu***

32. Esâs-ı dîn-i İslâm râh-ı taḥkîk  
Emîrû'l-mü'minîn Bû Bekr-i şadîk
33. Eger cem' olsa hep imân u taşdıḳ  
Muḳâbil gelmeye imân-ı şiddîk
34. Anuñ imân u şıdḳıçün İlâhî  
Hemân şad eyle dâ'im kalb-i şâhı

***Bu Vaşf Şevket ü Şân-ı 'Ömerdür***

35. Budur dördün biri şâh-ı mu'azzam  
Emîrû'l-mü'minîn Fârûḳ-ı a'zam
36. Açup seyf-i 'adâletle cihânı  
Pür itdi 'adl ile kevn ü mekânı
37. Anuñ yüzi şuyına eyle iḥsân  
Ḥudâyâ pâdişâhı eyle ḥandân

***Şeh-i Hilm ü Ḥayânuñ Vaşfidur Bu***

38. Biri daḥı seḥâvet gülşenidür  
Ḥayâ vü 'ilm ü fazluñ ma'denidür

39. Emîrû'l-mü'minîn deryâ-yı 'irfân  
İmâmü'l-müslimîn 'Oşmân bin 'Affân

[3b]

40. Anuñ hilm ü hayâsıçün Hudâyâ  
Muẓaffer eyle Maḥmūd Ḥânı Mevlâ

*Yazıldı Vaşf-ı Dāmād-ı Muḥammed*

41. Şeh-i 'ilm-i ledün ḥurşîd-i enver  
Emîrû'l-mü'minîn Kerrâr-ı Ḥaydar

42. Resûlullâh buyurdu 'ilm ü dîne  
'Alîdür bâbı ben oldum medîne

43. İlâhî Ḥazret-i Ḥaydar ḥaḳḳıçün  
İmâm-ı şaf-der-i Ḥayber ḥaḳḳıçün

44. Muẓaffer eyle Maḥmūd Ḥânı yâ Rab  
Muvaffaḳ eyle ol sulṭânı yâ Rab

*Yazıldı Medḥiyye-i Monlâ-yı Rûmî*

45. Velâyet milketinüñ şâhib-ķırânı  
Kerâmet gencinüñ şâhib-zamânı

46. Kitâb-ı Meşnevîsi mağz-ı Ƙu'rân  
Olur bir mışra'ı biñ derde dermân

47. Anuñ yüzi şuyına şâh-ı 'âlem  
Ḥudâvendâ ola mesrûr her dem

48. Vücûduñ şît-i nuşret ide mesrûr  
Ola yâ Rab dem-â-dem şâh manşûr

[4a]

*Yazıldı Vaşf-ı Gâzî Ḥân Maḥmūd Şeh-i Şâhib-ķırân-ı Sulṭân Maḥmūd*

49. Elâ ey pâdişâh-ı heft kişver  
Hümâyün-ı tîlî' u ḥurşîd-i enver

50. İmāmü'l-müslimîn fārūḳ-ı heybet  
Penāh-ı salṭanat-ı emn ü şerī' at
51. Ebu'l-feth u muzaffer Hān Maḥmūd  
Şehensāh-ı cihān Sulṭān Maḥmūd
52. Cihān tendür vücūdı cān-ı 'ālem  
Fedā bir müyına biñ cān-ı 'ālem
53. Hüsünde Yūsuf u hey'etde Rüstem  
Melek-ḥaşlet velī nūr-ı mücessem
54. Semend-i na'line üftāde ḥurşid  
Ḳapusı mihteridür zühre nāhid
55. Cihān ol rütbe oldı ḥurrem-ābād  
Ḳarāb-ābād yoḳ büm ide feryād
56. Cihāndan zulmi seyfi eyledi dūr  
Ḳarāb-ābād 'ālem oldı ma' mūr
57. Cihān emvāc-ı berḳ-i tığ-ı ābı  
Ser-i düşmen olur mevcūñ ḥabābı
- [4b]
58. Cihāna berḳ-i tığı āb şaçdı  
Ḳayāt-ı nevle 'ālem çeşmüñ açdı
59. Ḳayāt-ı nevle 'ālem oldı ihyā  
Cihān pür-şūr iken oldı temāşā
60. Cihānı berḳ-i tığı itdi rüşen  
Yanarken cān-ı 'ālem 'ayn-ı külḥan
61. Cihānı 'ayn-ı 'adli eyledi şāf  
Cihān fermān-beridür Ḳāf-tā-Ḳāf
62. Cihānı 'adli vü dādı eyledi şād  
Bu köhne ṭāḳ-ı dīvān oldı ābād

63. Dergeh-i hizmetüñ eyler Feridün  
Feridunuñ huzuruñda feri dñn
64. Süleymāna naşib oldıysa hātem  
Vücüdı mālîk-i esmā-yı a' zam
65. Yed-i beyzā gibi keffinde seyfi  
Virür düşmān-ı dīne havf u hayfi
66. Hümā pür-nīzesi tīgi ser-firāz  
Olur meydān-ı bezm-i rezme ser-bāz
67. Vücüdı şahñ-ı rezmüñ Erdşiri  
Zebün eyler nice naħcır ü şiri
68. Nażirüñ görmedük ins ü beşerde  
Hüner-perver hüner-ver her hünerde
69. Seħā vü ma' rifet şahib-şecā' at  
' Adālet merħamet şefkat ' ināyet
70. Leţāfet ma' delet tarz-ı zerāfet  
Kerāmet mekremet devlet sa' ādet
71. Şalādur işte nuţkum işte meydān  
Nażirüñ görmedi hiç çeşm-i devrān
72. Sürünce rahşını bezm-i miyāna  
Yedi iklīm olur ta' līm-hāne
- [5a]
73. Şu' ā-yı tīgi havfından dem-ā-dem  
Tutar düşmen ser-ā-pā şavm-ı Meryem
74. Giyüp esbāb-ı rezmi şah-ı ' ālem  
Virür a' dā-yı dīne ye's ü mātem
75. Kılıçlar bezm-i rezme cām-ı gül-gün  
İder her dem ' adūnuñ sīnesin hñn



76. Dizilsin şaf-der-i cender-i şüşü (?)  
Müsellemdür tedâbîr ü huşuşı
77. Mu' allemdür mu' allim ser-â-ser  
Çad-i nevres nihâl-i yâre beñzer
78. Süvârî cündine şad-bârekallâh  
Degil şun' -ı beşer bu kudretullâh
79. Dehân açdıķça ejderhâ-yı nîze  
' Adû-yı dîni kılsın rîze rîze
80. Muḥammed ' askeridür cünd-i manşûr  
' Adû-yı dîni Allâh ide maḫhûr
81. Ḥudâ tevfiķ-i Ḥızırı ide hem-râh  
' Alemler çağrışur *naşrun minallâh*
82. İdence ' askeri deryâ gibi cûş  
Ḥurûşından felekler oldı bî-hûş
83. Tüfenk endâzlar şaf şaf dizilsin  
Dem-â-dem düşmenûñ bağrı ezilsin
84. Fetîli alsın a' dâ yana yatsın  
Dilerüm cümlesinûñ adı batsın
85. İşâretdür bu ta' lîm-i mu' azzâm  
Bir âteş-ḥânedür Allâhü a' lem
- [5b]
86. Yarar yarum ṭabur ile cihânı  
' Adûya teng ider nüh-âsumânı
87. Bütün ṭabur idince ' azm-i âteş  
Ḥırâş ile olur a' dâ müşevveş
88. Olinca âteş-i ta' lîm nevbet  
Çopar tuğyân-ı âteşden kıyâmet

89. Cüyüş-ı asker-i merdānedür bu  
Ne asker asker-i şāhānedür bu
90. Hüdāyā tā-be-maḥşer āl-i Oşmān  
Ola her ān u her dem şād u ḥandān
91. Mü'eyyed eyle ol şāh-ı diyārı  
Mü'ebbed eyle yā Rab şehr-i yāri
92. Ola peyk-i meserret reh-nümāsı  
Nesīm-i şubḥ-ı nuşret pīş-vāsı
93. Zāmīrüm cūyını yā Rab güşād it  
Veliyy-i ni' metüm her laḥza şād it
94. Cihān durduḡça durdun şāh-ı ālem  
Cihān durduḡça olsun gönli ḥurrem
95. Be-ḥaḡḡ-ı Ḥazret-i Ādem ü Havvā  
Kerīmā nuşretünle eyle iḫyā
96. Be-ḥaḡḡ-ı Ḥazret-i Nūḥ u Yaḥyā  
Cihān emrine rām olsun ser-ā-pā
- [6a]
97. Be-ḥaḡḡ-ı Ḥazret-i Hārūn u Mūsā  
Muzaffer eyle İslāmı Hüdāyā
98. Be-ḥaḡḡ-ı Ḥazret-i Meryem u Īsā  
Veliyy-i ni' metüm şād eyle her cā
99. Be-ḥaḡḡ-ı ism-i a' zam nūr-ı Qur' ān  
' Adū-yı dīni ḡıl ḡāk ile yeksān

*İder Kilk-i Terüm Bir Ḥōş Hikāyet*

100. Gel ey cān bülbüli depret zebānı  
Bize şerḡ eyle bu sırr-ı nihānı

101. Zemistān-ı hazānı eyle taqrīr  
Bu köhne dāstānı eyle taħrīr
102. Dönerdi ' aksine bu çarħ-ı gerdūn  
Cihān devrinden oldu mest ü mecnūn
103. Felek ehl-i dili bī-tāb iderdi  
Yağardı ' ālemi mehtāb iderdi
104. Ferāmūş eyleyüp bülbül demini  
Unutmışdı bahāruñ ' ālemini
105. Ururdu lāle sīnesine dāğı  
Yanardı āh-ı dūdından çerāğı
106. Benefşe boynuñı egmiş çemende  
Dökülmiş rīze rīze yāsemin de
107. Gül ağlar gülşen ağlar bülbül ağlar  
Çemende nergis ağlar sünbül ağlar
- [6b]
108. Cihān ğark-āb olup mānend-i tūfān  
Yağardı kā 'ināta ye 's-i bārān
109. Elinden zühre çengini düşürdi  
Felekde māh-ı nev yoluñ şaşurdu
110. Cihānı tutmuş idi halk-ı nādān  
Cihān olmuşdı hüzn ile perişān
111. Yağardı sīnemi bu nār-ı ğayret  
Gözüm giryān iderdi ħār-ı ğayret
112. Yanarken nār-ı ğamla cān-ı ' ālem  
Sitanbul olmuş iken cāy-ı mātem
113. Yetişdi mazħar-ı nūr-ı İlāhī  
Yetişdi pādişehler pādişāhı

114. Yetişdi H zret-i Sult n Maĥm d  
V c d  ism-i a'zam H n-ı Maĥm d
115. Őehens h-ı zam n Meĥd -i devr n  
Ceb n nde h veyd  n r-ı Yezd n
116. Yetişdi şaf-der-i ş r-i Hud vend  
'Ad -yı d ni kıldı bend-der-bend
117. O ulmaz yaraya merhem kılcı  
İçirdi h 'ine sem dem kılcı
118. Huşuşan şer' ile tiĝ ola hem-ser  
Olur sult n manşur u muzaffer
- [7a]
119. Olup d duń sel t n-i 'iz muń  
Cih n 'adli ile buldı niř muń
120. Őamenden g yiy  p k oldu kıble  
N m y n oldu fetĥ-i sırr-ı Mekke
121. Olup şems-i 'ad let bedr-i enver  
Cih n env r ile doldı ser- -ser
122. Yetişdi h ver-i huşid-i t b n  
Tutuşdı pertevinden k firist n
123. Hud dan l tf ile iĥs n yetişdi  
Yetişdi himmet-i merd n yetişdi
124. Yetişdi feyz-i Mevl n -yı R m   
Nih n eyler güneş t b-ı n c m 

***Ėonyada Mevl n  Cel ledd n-i R m  H zretlerinin Derg h-ı Sa'adetlerinde Post-niçin-  
i İşşad Merĥ m Muhammed Ėeleb  Efendinin Haber Virdikleri Vuķu'at-ı Ėaribed r ki  
İl -m -sem' Tahr r Olmuşdur***

125. Vek l-i H zret-i Monl -yı R m   
Muĥiř itmişdi c d  arz-ı R m 

126. Muḥammed Çelebî merḥûm u mağfûr  
Kerâmetiyle anuñ zâtı meşhûr

127. Dimiş bir gün gürûh-ı bendegâne  
Du'â tîri irişdi âsumâna

[7b]

128. Bu gün Sultân Maḥmûd Ḥâna Sübhân  
Muḥammed kabzasını kıldı ihsân

129. Aña imdâd ider rûḥ-ı Muḥammed  
Mü'eyyeddür mü'eyyeddür mü'eyyed

130. Revândur ser-te-ser ḥükmi cihâna  
Cihâni teng ider hep bâğyâna

131. Qırur küffârı cümle fevc-ber-fevc  
Açar seyfi ser-â-ser evc-ber-evc

132. Dimiş bu sırrı Mevlânâ muqaddem  
O şeh manşûrdur her ân u her dem

*Ney-âsâ Kilk-i Zârum İtdi Âheng*

133. Yeñi Qapuda Şâdık Dede ol pîr  
İder zühd ü şalâḥı câna te'sîr

134. Olup aḥbâb ile hem-encümen-sâz  
Olurken her qafadan dürlü âvâz

135. Ğuluvv-i bâğyâna âh iderler  
Kimi ağlar kimi ölçer biçerler

136. Kimi sūzişle âh dir âh işidür  
Kimi Allâh dir Allâh işidür

137. Hemân Şâdık Dede olup tevekkül  
İdüp imdâd-ı pîrâna tevessül

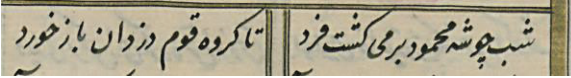
138. Didi destūr bismillāh yā pīr  
Baña bu müşkilâtı eyle taķrīr


[8a]

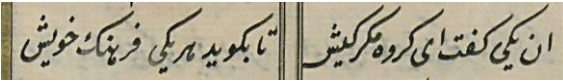
139. İdince mağz-ı Qur'āna hıţābı  
Bu gūne virdi Mevlānā cevābı

*Meşnevi-i Şerīfūñ Cild-i Sādisinde Emīrū'l-mū'minīñ Sulţān Maħmūd Hāñ Efendimüz  
Hāzretlerinūñ Mübārek ve Mes'ūd Tālī'-i Hümāyūnlarına Zuhūr iden Şādık Dedenūñ  
Tefe'ül-i Hayriyyeleridür ki 'Ayniyle Bu Maħalle Tahriş Olunmuşdur*

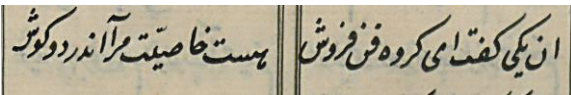
*fā'ilātūñ fā'ilātūñ fā'ilūñ*

140.  Şeb çü şeh Maħmūd bermi-geşt ferd  
Tā gürūh-ı kavm-i düzdāñ bāz ħurd<sup>9</sup>

141.  Bes be-güftendeş kiyi ey bü'l-vefā  
Güft şeh men hem yekiem ez-şümā<sup>10</sup>

142.  Ān yeki güft ey gürūh-ı mekr-kīş  
Tā be-güyed her yeki ferheng-i ħiş

143.  Tā be-güyed bā-ħarīfāñ der-semer  
K'ū çı dāret der-cibillet ez-hüner<sup>11</sup>

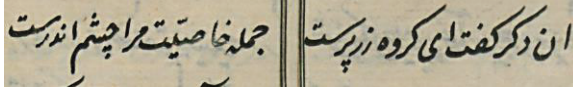
144.  Ān yeki güft ey gürūh-ı fen-fürüş  
Hest ħāşiyet merā ender dü-güş<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Sultan Mahmud bir gece yalnız başına dolaşırken bir bölük hırsızla rastlar.

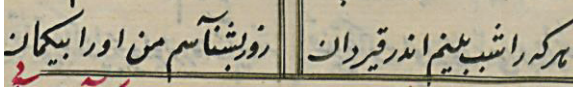
<sup>10</sup> Hırsızlar “Ey vefalı adam, sen kimsin.” dediler. Sultan Mahmud da onlara “Ben de sizlerden biriyim.” şeklinde cevap verdi.

<sup>11</sup> Hırsızlardan birisi “Her zaman hileye, düzene başvuranlar! Haydi bakalım her birimiz hünerini söyleyin.” dedi.

<sup>12</sup> Bunlardan birisi “Ey hünerlerini göstermeye çalışan kavim, benim özelliğim, meziyetim iki kulağımdadır.” dedi.

145.  ان ذکر گفت ای گروه زرپرست  
جمله خاصیت مرا چشم اندرست

Ān diger güft ey gürūh-ı zer-perest  
Cümle hâşıyyet merâ çeşm enderest<sup>13</sup>

146.  هر که را شب بنیم اندر قیردان  
روز بشناسم من اورا بیسمان

Her ki rā şeb binem ender kayrevān  
Rūz bişnāsem men ūrā bī-gümān<sup>14</sup>

*Bālāda Tahrīr Olunan Kışsa-i Pür-kışsa-i 'İbret-nümā-yı Kerāmet-fermāyı [8b] Şu'arā-yı Dehrūñ Bülendi Merhūm ve Mağfūr Naḥīfī Efendi Lisān-ı Fārisīden Türkiye Terceme Eyledükleriçün Bu Maḥalle Tahrīr Olunmuşdur*

*fā' ilātün fā' ilātün fā' ilün*

147. Gice şeh Maḥmūd idüp tenhā güzār  
Bir nice düzd-i şebe oldı düçār

148. Biri didi ey gürūh-ı ḥīle-ger  
Söylesin herkes nedür anda hūner

149. Söylesin yārāna fenn-i ḥilḳatūñ  
Fıtrat-ı zātuñda ḥāşıl şan' atuñ

150. Didi bir kes ey gürūh fenn-i fūrūş  
Oldı ḥāşıyyet baña ḥiss-i dü-gūş

151. Kim vuḳūfum var ne söylerse ḳilāb  
Didiler aña zihī kār-ı şavāb

152. Biri didi ey gürūh-ı bī-başar  
Oldı ḥāşıyyet gözümde kār-ger

153. Her kimi görsem şeb-i mazlumda ben  
Eylerüm gündüz anı fehm-i ḥasen

<sup>13</sup> Bunlardan birisi "Ey zen-perest güruh benim bütün özelliğim, meziyetim gözümde dir." dedi.  
<sup>14</sup> Zifiri karanlık gecede kimi görürsem sabah olduğunda şüphesiz onu bilirim.

154. Didi biri hem olup h̄aşıyyetüm  
Oldı zūr-ı dest-bāzū şan' atum
155. Biri didi şan' atum bīnidedir  
Şemme-i h̄āk içre zāhir cümle sır
156. Qangı h̄āk içre olur hem-sāye ser  
Qangı h̄āk oldı tehī vü bī-eşer
157. Biri didi nicede h̄aşıyyetüm  
Vāşıl-ı a' lāya kemend şan' atum
- [9a]
158. Şoñra şāha şordılar ey dil-sitān  
Sende h̄aşıyyet nedür eyle beyān
159. Didi rişümde olup h̄aşıyyetüm  
Mücrimān taḥşīlidür māhiyyetüm
160. Mücrimān āmāde-i celād iken  
Qurtulur taḥrīk-i riş itdikde ben
161. Merḥametle çün idem taḥrīk-i riş  
Ṭayy olur ol katl ü ol teşviş-i niş
162. Qıḫbumuzsın didiler ol qavm aña  
Rūz-ı miḫnetde bize sensin rehā
163. Şoñra cümle çıqdılar taşra hemān  
Oldılar qaşr-ı şeh-i dehre revān
164. Şağ tarafından eyledi bir seg şadā  
Didi kim sulṭān sizünledür şehā
165. Tūdeden ol biri itdi şemm-i h̄āk  
Didi bu maḫzendedür hep sūz-nāk
166. Bes kemendün atdı üstād-ı kemend  
İtdiler mi' rāc-ı dīvārı bülend



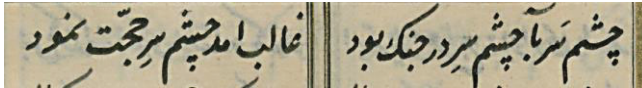
167. Cāy-ı dīgerde çün oldı hāk-ı bū  
Didi hāk-ı maḥzen-i şāh oldı bu
168. Eylediler hep ḥazīne naḳb-zen  
Her biri maḥzenden egdi kīle-men
169. Çün zer ü zer-beft çün dürr-i girān  
Ḳavm-i ġāret eyleyüp oldı revān
170. Şeh müşahḥaş gördi hep menzillerüñ  
Her birinüñ şekl ü nām u peylerüñ
- [9b]
171. Kendi maḥfī itdi anlardan rücū'  
Ser-güzeşti buldı dīvānda şüyū'
172. Bes o demde oldı ser-hengān revān  
Ḥavf-ı cāndan her biri lertzān-ı cān

*Tamām İtđi Sözi Burada Naḥfī  
mefā' ilün mefā' ilün fe' ulün*

173. Yine ol encümen-sāzuñ birisi  
Nedīm ü maḥrem-i rāzuñ birisi
174. İdüp cān u gönülde keşf rāzı  
Dimiş yā Rab baña göster bu rāzı
175. Tefe'ül eyleyüp açdı kitābı  
Oḳundı Meşnevīde fetḥ-i bābı

*Meşnevī-i Şerīfün Beşinci Cildinde Ṭālī'-i Hümāyūna Çıkan Tefe'üldür*

*fā' ilātün fā' ilātün fā' ilün*

176.   
Çeşm-i ser bā-çeşm-i sır der-ceng-cū  
Ġālib āmed çeşm-i sır hüccet-nümūd<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Baş gözü sır gözüyle cenkteydi. Sır gözü galip geldi hüccet gösterdi.

177. Çeşm-i sırıla çeşm-i sırr itdi cidāl  
Çeşm-i sırruñ hücçeti buldı kemāl

178. Dest gördi destüni çeşm-i kelīm  
Çeşm-i sırr gördi velī nūr-ı ' aẓīm

179. Naql ile gelmez beyāna bu kemāl  
Oldı maħrūmāna mānend-i hayāl

[10a]

*Yazıldı Keşf-i Ebyāt-ı Zekāyī  
mefā' ilün mefā' ilün fe' ulün*

180. Tārīķ-i Halvetiden Şeyh Zekāyī  
Kerāmet menba' ı merd-i Hudāyī

181. Mu' attar eyledi zātı cihānı  
Huşuşan dergeh-i Ümmī Sinānı

182. Mükemmel şeyh idi Ümmī Sinān da  
Yoğ idi bir mişāli bu cihānda

183. İderdi mürdegānı nuṭķı ihyā  
Leb-i cān-baħşı ' İsa gibi gūyā

184. Zebānı bülbül-i bāğ-ı haķīķat  
Dehānı ğonca-i gülzār-ı vaḥdet

185. Kerāmet-riz idi mānend-i bārān  
Mükemmel kuṭb-ı ' ālem nūr-ı ' irfān

186. O zātuñ zāhiri vü bātını nūr  
Ne diyem cebhesi nūrun ' alā nūr

187. İdüp keşfinde bu ebyātı imā  
Rumūz-ı ' asker-i manşūrı imlā

*Zekāyī Söyledi Bu Na't-ı Pāki*<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Şeyh Mustafa Zekāyī'nin na't-ı şerifinin tamamı şöyledir:  
Hâk-ı pây-i Mustafâya yüz süren mesrûr olur  
Her ne denlü mücrim ise 'âkibet magfûr olur

*fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün*

188. Hâk-ı pây-i Muştafaya yüz süren mesrûr olur  
Her ne deñlü mücrim ise 'âkıbet mağfûr olur
189. Kevkeb-i 'izz ü sa'âdet pertevdür 'adl u dâd  
Dâ'imâ sultân-ı 'âdil gâlib ü manşûr olur
190. Mu'cizât-ı hazret-i şâh-ı rûsul ider zuhûr  
'Avn-i bârî irişüp a'dâ-yı dîn mağhûr olur
- [10b]
191. Hû ile vakt-i seherde seyr-i lâhût ide gör  
Zâkir-i Hâkkuñ **Zekâyî** bātını pür-nûr olur

*mefâ' ilün mefâ' ilün fe' ulün*

192. Yine keşfinde ol pîr-i dekâyık  
Bu sırrı keşf idüp söyler hağâyık
193. Bu fetih söylemiş kaç yıl muqaddem  
**Zekâyî** pîr-i hikmet şeyh-i mükerrrem
194. Dem-â-dem remze fetih halka tenşîr  
Gazel tarzında itdi böyle tağrîr

*Suħan-ı Güft-i Pür-hikmet-i Lâ'ubâlî<sup>17</sup>*

Mest-i câm-ı 'aşk olup düş râh-ı 'uşşâka hemân  
Bu harâbât-ı mahabbetde düşen ma'mûr olur  
Şevk ile hark-ı hicâb ide 'acep mi 'âşıkân  
Sînesün çâk itse mecnûn-ı Hudâ ma'zûr olur  
Kevkeb-i 'izz ü sa'âdet pertevdür 'adl u dâd  
Dâ'imâ sultân-ı 'âdil gâlib ü mansûr olur  
'Âşıkun bağı yanup âh-ı seher-gâh itmede  
Kalbe kim nâr-ı mahabbet irişe mahrûr olur  
Mu'cizât-ı hazret-i şâh-ı rûsul ider zuhûr  
'Avn-i bârî irişüp a'dâ-yı dîn mağhûr olur  
Hû ile vakt-i seherde seyr-i lâhût ide gör  
Zâkir-i hakkun Zekâyî bātını pür-nûr olur (Alkan, 1993: 260-261).  
Şeyh Mustafa Zekâyî'nin gazelinin tamamı şöyledir:  
Afitâba bakamam hâturuma yâr gelür  
Mâha noxsân irer ol gice dil-dâr gelür  
Hırka ber-düş olalı tekye-i hicrân ü gamda  
Tâc ne kubbe-i gerdûn başuma tar gelür  
'Avn-i hak yâver olup ire Hudâdan tevfiğ  
Müjde-i nusret ile gör nice tatar gelür  
Deşr-i hâmûn-ı felâketde yürü âzâde  
Bu harâbâta ne mestâne ne hüşyâr gelür  
Elem-i hicrîn ile küşe-i vahdet yegdür

17

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

*fe' ilātün fe' ilātün fe' ilātün fe' ilün*

195. Āfitāba baqamam hātıruma yār gelür  
Māha noqşān irer ol gice dil-dār gelür
196. ʿAvn-i Hāq yāver olur ire Hūdādan tevfiq  
Müjde-i nuşret ile gör nice Tātār gelür
197. Olur elbetde **Zekāyī** bize Allāh mu'īn  
Bu tesellī dil-i bī-māruma her bār gelür

*Berāy-i İntikāl-i Hazret-i Şeyh**mefā' ilün mefā' ilün fe' ülün*

198. Damağına irince bŷy-ı vaḥdet  
**Zekāyī** kurb-ı Hāqka itdi rihlet
199. Ḥayāt naḫdini itdi ferāmüş  
Sene yirmi<sup>18</sup> yedide oldı hāmüş

[11a]

*Hīn-i Vefātlarında Şu'arā Bu Tārīhi Dimişdür**fā' ilātün fā' ilātün fā' ilātün fā' ilün*

200. Bezm-i ʿirfāndan **Zekāyī** itdi ʿazm-i lā-mekān

**Zekāyī Efendi Merḥūmuñ Ođlı Dergāh-ı Ümmī Sināna Şeyh Olduđıdur***mefā' ilün mefā' ilün fe' ülün*

201. Anuñ naḫl-i necībi Şeyh Ḥasandur  
Melāḫat menba'ı şāḫib-suḫandur
202. Reşid ü fāzıl u şāḫib-fütüvvet  
Atası cā-nişini pāk-sīret

Bana agyāre müdārā katı bir 'ar gelür  
Seni bir lahza ferāmüş idemem sultānum  
Gönlüme dagadaga-i kesret-i efkār gelür  
Olur elbetde Zekāyī bize Allāh mu'īn  
Bu tesellī dil-i mahzūnuma her bār gelür (Alkan, 1993: 260-261).  
Metinde "yigirmi" yazan kelime vezin gereği "yirmi" okunmuştur.

18

203. **Zekāyī** vāşıl olduĝda Hudāya  
**Zekāyī**-zāde şeyh oldu o cāha
204. Atasından baĝiyye ħaldı bu ferd  
İderdi Şeyh Hāsan ol merdi hem-derd
205. O merdin nām-ı pāki Şeyh Aĝmed  
Mücerred pāk-siret merd bir ferd
206. Atasından ziyāde itdi ta' zīm  
Telaţţuf gösterir eylerdi tekrīm
207. Tevaĝkuf eylemezdi ħizmetünde  
Tekāsül eylemezdi ħürmetünde
208. Bilürdi kim du' āsı mu' teberdür  
Bulunmaz mişli bir şāhib-naẓardur
209. Kemāl-i sinni toĝsana irişmiş  
Velī bir cān ki cānāna irişmiş
210. Vefātından iki sâ' at muĝaddem  
Zuhūr-ı vaĝ' adan bir hafta aĝdem
211. **Zekāyī**-zāde gördi Şeyh Aĝmed  
Vişāl-i rāh-ı Hāĝka yolcu ol merd
- [11b]
212. Didi bārī şü vaĝitden şü pīrūñ  
Du' āsın celb idem merd-i münirūñ
213. Bilür pīrūñ du' āsı redd olunmaz  
Bu fırsat ĝayrı bir daĝı bulunmaz
214. Murādı bu bilüp fırsat ĝanīmet  
Veliyy-i ni' mete eyleye ħizmet
215. Didi yā şeyh kıl ben ħāki mesrūr  
Du' ā it şāh-ı ' ālem ola manşūr

216. Hudā zıll-i İlâhı her dem ü ân  
Dil-i âgâhın itsin şâd u handân
217. Yazıldı egri kalpaklı bir ' asker  
Du' â it olalar tevfiķa mazhar
218. Bu sözi Şeyh Hasan söyler o diñler  
Hemân Şeyh Ahmed arslan gibi gümler
219. Bakup bir kez ğazabla aĝzın açdı  
Ġazab deryâsı güyâ coşdı taşdı

### Şeyh Hasan Efendi Şeyh Ahmed Merhûma Eşkinci ' Askeri Tahrîrini Haber Virdigüdür

Benüm nûrum Şeyh Ahmed Efendi haberüñiz var mı hayr ola söyleyüñiz her ne ise haber-dâr olalum hâlâ imâm-ı dîn-i mübîn ü halîfe-i resül-i Rabbu'l-âlemîn Gâzî Sulţân Maĥmûd Hân Efendimüz ĥazretleri düşmen-i dîne ve kâfir-i bed-âyine [12a] zafer-yâb olmak için icmâ'-ı ümmet ile ĥasbetullâh-i te'âlâ bir ' asker tahrîr olunmasını fermân-ı hümayûn buyurmuşlar ve kendi ĥazine-i hümayûnından cemî'-i ta'yinâtını daĥı ' inâyet buyurmuşlar ve'l-ĥâletü hâzihî ibķâ-yı ' asâkir için du' âlar olunur sizüñ daĥı veliyy-i ni' metümüz için daĥı tahrîr olunan ' asâkir için du' ânuzı niyâz iderüm zirâ bu günlerde cümle ümmet-i Muĥammed du' ânuzâ muĥtâcdur diyüp Zekâyî-zâde Şeyh Hasan Efendi şöĥbetine netîce virdi

### Zekâyî-zâde Şeyh Hasan Efendiye Merhûm Şeyh Ahmed Efendiniñ Virdigi Cevâbdur ' Ayniyle Tahrîr Olinmişdur

Benüm şeyh-zâdem Şeyh Hasan Efendi peder efendi merhûm bu münâfikîn ĥaķķında ne söylerdi unuttuğumu "innel münâfikîne fi'derki'l-esfeli mine'n-nâr"<sup>19</sup> ancak bunların ĥaķķında degil mi şimdi bunların itâ'at ve inķiyâdlarına inanır mısın bunların cümlesi kâfirdür "vele'in kefertüm [12b] inne 'azâbî le-şedîdün"<sup>20</sup> bunların cümlesi Yezîd ibni Yezîd ve loķma-i "hel min mezîd"<sup>21</sup>dür cümlesi Nemrûddan müştedd ve cünüd-ı iblîsden eşedd bir kavm-i dâll ve muğıldür cenâb-ı Mevlâ Yeñiçerisini ve tahrîr olunan Egri Kalpaklı ' askerini seyf-i ĥazret-i peyĝamberi ile ķahr eyleye ve sulţâna yağlib ' aleyhim inşâallah Allâh-ı te'âla fâtiĥa

220. Tamâm itdi sözi çün tutdı vaĥdet  
O demde Şeyh Ahmed itdi rihlet
221. Ola rûĥ-ı revânı şâd u handân  
Ola ķabr-i şerîfi bâĝ u reyĥân
222. Gice tâ şubĥa dek kâ'im olurdı  
Şabaĥdan şâma dek şâ'im olurdı

<sup>19</sup> Şüphe yok ki münâfiklar cehennemın en alt katındadırlar. Artık onlara bir yardımcı bulamazsın (Nisâ, 4/145).

<sup>20</sup> Hani Rabbiniz size "Şükrederseniz elbette size (nimetimi) artıracam; nankörlük ederseniz şüphesiz ki azabım çok şiddetlidir!" diye bildirmişti (İbrahim, 14/7).

<sup>21</sup> O gün, cehenneme "Doldun mu?" deriz. O da, "Daha var mı?" der (Kâf, 50/30).

223. Geçüp zühd ü riyâzetde zamânı  
Teninde şayılırdı üstühñanı
224. Gehî kaçd-ı ziyâretle varurdum  
Varurdum yüz süverdüm yalvarurdum
225. Bilirdüm bir du'âsı mu' teberdür  
Vücûdı bir nihâl-i pür-şemerdür
226. Varup bir gün yine üslûb-ı sâbık  
Didüm hû merhabâ ey merd-i fâyık
- [13a]
227. Güler yüz gösterüp itdi telaţţuf  
Aradan ber-ţaraf oldu tekellûf
228. Didüm ey şem' -i bezm-i rüşenâyı  
Nice bir çekelüm derd ü belâyı
229. Veliyy-i ni' metüm şâh-ı cihâna  
Du'âlar idelüm gel yana yana
230. Hemân ol nûr-ı Hâk açdı dehânı  
Didi ğam çekme kim geldi zamânı
231. Fedâ-yı cân ider bu yolda beşer  
Hayât-ı nev bulur 'âlem ser-â-ser
232. Muzafferdür şehensâh-ı mu' azâm  
Muvaffağdur fütühât ile hem-dem
233. Görürsün *Dervîş İsmâ'îl* görürsün  
Velî ben görmezem sen tez görürsün
234. Gün olur kim gelir vaqt ü zamânı  
'Ayân olduĝda ol sırr-ı nihânı
235. O dem eyle Ebû Eyyûba sür'at  
Velî bu şart ile kim eyle diĝkat

236. Şalât-ı tünçiyeye anda devâm it  
Bu kârı ol devâm eyle tamâm it
237. İştükdü sözün derdüm ne söyler  
Şanurdum güyiyâ efsâne söyler
238. Vuķū'ında sözi geldi beyâna  
İnâyet itdi Hâķ cümle cihâna
239. Vaşiyet-nâmesin der-ħâtır itdüm  
On on beş gün Ebâ Eyyûba gıtdüm
- [13b]
240. Yine bir gün varup ol cây-gâha  
Niyâz eylerüm ol cây-ı penâha
241. Gördüm zıkr ider ol câya karşı  
Hemân şad-sâle fertüde bî-mû
242. Velî fertüde ammâ nûra beñzer  
Pelâs-ı köhnesi güyâ ki ' anber
243. Didüm ey vâlide kârũ nedür bu  
Didi kârında ol sen bakma yâ hũ
244. Didüm kârum benüm şâha du' âdur  
Didi ol pâdişâha cân fedâdur
245. Didüm bir istegũñ var ise söyle  
Didi itdüm işüm Hâķķa ħavâle
246. Didüm beni de unutma du' âdan  
Didi 'ibâd-ı şâlihînden isen
247. Didüm ey vâlide sen nerde olursun  
Didi oğlum beni nerde bulursun
248. Revân olup gözümden oldı nihân  
Tek ü tenhâda ķaldum zâr u ħayrân



249. Ben andan Őoñra üç beş def a gıtdüm  
Yine üslüb-ı sâbık kârum itdüm

250. Anı bir dañı Őoñra görmedüm ben  
Kim idi aşlı neydi bilmedim ben

*Zekâyî-zâde Şeyh Hasan Efendiniñ Otuz Toñuz Tarihinde Gördüğü  
Rü`yâlardır*

[14a]

251. Zekâyî-zâde ol nür-ı hüveydâ  
İder ma' nâda bu sırrı temâşâ

252. Didi gördüm ki bir mesciddeyüm ben  
Ne mescid mescid-i rüşen müzeyyen

253. Müzeyyen cennet-i a' lâya beñzer  
Mağâm-ı sidre-i bâlâya beñzer

254. Anı gördüm ki geldi şâh-ı İslâm  
Penâh-ı dîn mihr ü mâh-ı İslâm

255. Nidâ eylerler ey ümmet-i Muhammed  
Du' â ile olur sulţân-ı mü`ebbed

256. Du' âlar idelüm geldi zamânı  
Hudâ mesrür ide şâh-ı cihânı

257. Erenlerle leb-â-leb oldu câmi'  
Hemân haşre mu' âdil bir cevâmi'

258. Didi kuţb-ı cihân üçlere destür  
Hemân üçler du' âya oldu me'mür

259. Gelüp üçler du' âya itdi âğâz  
Cemâ' at itdi âmîne ser-âğâz

260. Du' âlar itdi üçler nevbet ile  
Ki her biri bir özge hey'et ile

261. İñilet̄di zemīn ü āsumānı  
Şadā-yı na'ra-i āmīn cihānı
262. Didiler müslümānlar oluñ āgāh  
Ḳabūl oldu du'āmuz ḥamdulillāh
263. Çıkup mescidden 'ālem oldu ḥandān  
İderler bu sūrūra şükr-i Yezdān
- [14b]
264. Giderken yolda üç dergāha gitdük  
O dergehlerde çok tevḥīd itdük
265. Bu 'īd u sūra mü'minler ser-ā-pā  
Didiler birbirine müjde bādā
266. İlāhī ḥazret-i sulṭānı her dem  
İdüp mesrūr u manşūr eyle ḥurrem
267. Cihān durduḡça kıl yā Rabb cihān-gīr  
Livā-yı 'adli olsun āsumān-gīr
268. Cihān durduḡça mesrūr olsun ol şāh  
Ne kim gönli dilerse virsin Allāh

*Rü'yā-yı Muḥarrirīn Risāle-i Muşāḥib-i Ḥazret-i Şehriyārī Dervīş İsmā'īl Mevlevī*

269. İder bir gice bu mīnā-yı eflāk  
Dil-i nālānumı derd ile ḡam-nāk
270. Siyeh-pūş oldu ser-tā-ser bu 'ālem  
Siyeh-gün oldu mişl-i ceyş-i ḥātem
271. Gözüm uyḡuya vardı cān uyandı  
Gönül şehrinde bu seyrān uyandı
272. Görüñdi vādī-i pür-sebz ü ḥurrem  
Ne vādī vādī-i tevsī' -i ḥoş-dem

[15a]

273. O vādide durur bir şahş-ı zī-şān  
Ser-ā-pā sebz-pūşān u hōş elhān
274. Cemālinden cihānı itdi medhūş  
Şadāsından dil-i dīvāne pür-cūş
275. Oğurdı na‘t-ı pāk-i Muştafāyı  
Şeh-i levlāk-ı maħbūb-ı Hūdāyı
276. Ne gördüm ne işitdüm öyle bir dem  
Gözüm derd ile giryān oldu ol dem
277. Olur ol şavtdan dil şāh u handān  
Velīkin çesm-i ter yākūt-ı rummān
278. Yedi beytiyle virdi bezme revnağ  
Kalan bu beytdür hātırdā ancak

*Rū ‘yāda Diñledüğüm Na‘t-ı Şerīfün Hātırdā Kālan Ancak Bu Beyt-i Sa‘ādetleridür*

*fā‘ ilātün fā‘ ilātün fā‘ ilātün fā‘ ilün*

279. Yā Resūlallāh gözüm pınarları çün açdur  
Nice aç olmaz gözüm her dem saña muhtācdur

*mefā‘ ilün mefā‘ ilün fe‘ ulün*

280. Zuhūr eyler yine bir māh-peyker  
Ne meh kim hüsni hūrşide ber-ā-ber
281. Virür destüme bir mecmū‘ a-i ter  
Mücelled muntazam pür-zīb ü ziver
282. Açup mecmū‘ aya bağıdum içine  
Nuķūşı harf atar nuķūş-ı Çine

[15b]

283. Varağda gerçi çok ta'bir olunmuş  
Bu mışra' cā-be-cā taħrīr olunmuş

*Rü 'yāda Yedüme Virilen Mecmū' anuñ Beyti*

*fā' ilātün fā' ilātün fā' ilātün fā' ilün*

284. Hāne-i Kōstantīniyye fetḥ-i Mevlānā-yı Rüm

**Ta'bir-i Rū 'yā**

Bu 'abd-i ḥaķīr ü zelīl Dervīş İsmā' il ol gün ḥ'ābdan bī-dār olup zülāl-i himmet-i ḥazret-i pīr ile dil-sīr ü ḥātır-i 'ācizīye bu güne ta'bir ü tesellī ḥuṭur itmişdür ki Mevlānādan murād ancağ ḥalīfe-i pādīşāh-i İslāmdur fetḥ-i Kōstantīniyyeden murād def'-i gürūh-ı mekrūh-ı bāğiyān-ı bed-serencāmdur ve Rümiden murād veliyy-i ni' metüm bā' iş-i tesellī-i cān ḥazīnem ve kıble-i rāh-ı yakīnüm ve imām-ı dīn-i mübīnüm Ḥazret-i şāḥib-kırān-ı 'ālem ü 'ālemiyān Sulṭān İbnü's-sulṭānü'l-ğazī Sulṭān Maḥmūd Ḥān Efendimüz ḥazretleri Rüm ilinde ve sā'ir maḥalde olan münāfiķin-i dīn-i mübīn ve küffār-ı ḥāk-sārı qarīben ber-bād u perişān u nā-bedīd ider

*mefā' ilün mefā' ilün fe' ulün*

[16a]

285. Bu ma' nā böyle itdi müşkili ḥal  
Şuḥūf-ı dilde böyle çekdi cedvel
286. İder seyf-i Muḥammed küfri kem-nām  
Olur ceyš-i 'adū elbetde bed-nām
287. Ḥudāvendā muşīb it şehriyāri  
Dem-ā-dem fetḥ ide şehri ü diyāri

*Rü 'yā-yı Diğer*

288. İderken bir gice ḥ'āb içre seyrān  
Mişāl iķlīmüne dil oldı pūyān
289. Gözüm revzenlerüñ tütmişdi uyku  
Cihān şod hūde-i şām-ı Ḥabeş-rū

290. Görürdüm kendümi rüşen-i mübîn  
Hemân Gülhâne meydânındayum ben
291. Olurken kıbleye doğru nıgeh-bân  
Münevver üç sütün oldu nümâyân
292. Münevver her biri bir kıadd-i bālâ  
Sütün-ı hayme-i 'arş idi güyâ
293. Sütünüñ nûrı 'aks itdi semâya  
Semâ döndi o dem 'arş-ı 'alâya
294. Müzâhir gökdeki nûru's-semâvât  
Bedîdâr oldu envâru's-semâvât
- [16b]
295. Semânuñ rengi 'aks itdi zemîne  
Cihân döndi o dem huld-i berîne
296. Zemîn ü âsumânuñ rengi hep nûr  
Olur 'âlem o dem nûrun 'alâ nûr
297. Zuhûr eyler o dem deryâ yüzinde  
Ki evc bâşed rede birbiri izinde
298. Münevver üç sefâyin şun' -ı Yezdân  
İderdi her biri nûr ile lem'ân
299. İdüp 'avdet o cârdan nâgehânî  
Aķağalar kıapusına nihânî
300. Aķağalar kıapusunuñ şolında  
Girerken enderûna şağ yanında
301. Dururdum bâba doğru şâd u hurrem  
Zuhûr itdi içerden sûr hemân-dem
302. Aķarken sûddan ırmağ oldu peydâ  
Ta' accüb ile eylerdüm temâşâ

303. İçerden şâf u şîrîn şîr-i cüyân  
Sitanbul içre deryâ gibi cüyân
304. İder seyf-i şerî'at 'alemi nûr  
Olur 'âlem ser-â-ser cümle ma' mûr
305. Bu cüy-ı şîrdür kim şâh-ı devrân  
Yedi iklim olur hep bende-fermân
306. Şehensâhuñ tutar 'adli cihânı  
Ferâmûş itdirür nûş-ı revânı

[17a]

*Kaşîde vü Hâtîme-i İn Risâle**mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*

307. Ebu'l-fütûh u meğâzî o qahramâne edâ  
Dilîr ü şaf-der-i Rüstem neberd-i qal'a-güşâ
308. Yegâne hazret-i şâh-ı cihân Maḥmûd Ḥân  
Cihânı eyledi hep 'adl u cûd ile ihyâ
309. Şehâ denilse sezâ nâm-ı pâkine Ḥaydar  
Cihâna ḥâmî-i 'adlûñ mişâl-i kıble-nümâ
310. Sezâdur âyet-i fetḥi yazarsa sancagûñ  
Münâfîkîñ diyâr-ı 'ademde eyledi câ
311. Ğazâ-yı egerine eyledi mübârek bād  
Çehâr-ı yâr-i güzîñ Ḥadîcetü'l-kübrâ
312. Temîn idersem eger tîğine ḥılâfum yok  
Cünûd-ı Fir' avuna gösterür yed-i beyzâ
313. Bu rây-ı aḥseni kim gördi kim işitdi 'acep  
Felek mişâlini dehre getürmedi ḥâşâ

314. Şehâ vü cūd-ı na'îmüñ göreydi Hâtem-i Tay  
Semend-i na'îline baytâr olurdu ser-tâ-pâ
315. Semend-i na'îline Nüşirevân üftâde  
Ġubâr-ı hâk-ı rehüñ tâc-ı Hüsrev-i Dârâ
316. Midâd-ı kilk ile tedbîrüñ eylesem taħrîr  
Olurdu kilk-i siyâhum sûtün-i 'arz u semâ
317. Zebân-ı hâmem ile vaşfuñ eylesem taħrîr  
Urur dehânına mihr-i sükûti şu'arâ
318. Çemende goncaların her biri olur bülbül  
Nihâl-i kıddüñi 'arz eylesem idüp imlâ
- [17b]
319. Benüm şenâya ne haddüm bu 'aql-ı kışır ile  
Murâd dergehine intisâbdur şehâ
320. Zelîl ü mücrim ü kemter kılındur İsmâ'îl  
Yoluna şıdık ile kırbân olur o bî-ser ü pâ
321. Du'âya başla kelâmı uzatma muhtaşar it  
Güşâde bendeye her dem o dergeh-i vâlâ
322. Dem-â-dem 'asker-i manşûrı Hâk ide manşûr  
Be-ħaqq-ı Hâzret-i Âdem be-ħürmet-i Havvâ
323. Sipihri küngüre-i tâcı eylesin enver  
Be-ħaqq-ı Hâzret-i Nüh be-ħürmet-i Yahyâ
324. Livâ-yı devlet-i şâhânesi güşâd olsun  
Be-ħaqq-ı Hâzret-i Hârûn be-ħürmet-i Mûsâ
325. Musahħar eylesin Allâh cihânı tîğiyle  
Be-ħaqq-ı Hâzret-i Meryem be-ħürmet-i 'İsâ
326. Hemîşe hayra muvaffak ola tedâbiri

Be-*hakk*-ı Mekke be-*hakk*-ı Medine vü Baḥḥā

327. Be-*hakk*-ı bā' iş-i kevn ü mekân faḥr-i rüsul  
Be-*hakk*-ı Aḥmed ü Maḥmūd penāh-ı melce-i mā
328. Murādı üzre olup cümle 'ālem āsūde  
Cihānı rüşen ide 'adl ü seyfi ser-tā-pā
329. Qabūl eylesin Allāh du'āsını kulunuñ  
Be-*hakk*-ı Ḥazret-i Şiddīk be-*hakk*-ı kân-ı ḥayā
330. Muṭī' -i emr-i şerīfi ola bütün 'ālem  
Be-*hakk*-ı Ḥazret-i Fārūk be-*hakk*-ı kân-ı seḥā
- [18a]
331. Ḥudā vücūdını ḥıfz eylesin ḥaṭālardan  
Be-*hakk*-ı şehīdān be-*hakk*-ı āl-i 'abā
332. Cemāl-i pākini yā Rab hemişe ḥandān it  
Be-*hakk*-ı girye-i 'āşık be-*hakk*-ı 'aşk-ı Ḥudā
333. Sipihre meh gibi bedr ol emīn olup ğamdan  
Mu'īn ü yāverin olsun hemişe Mevlānā

**Sonuç**

İsmail Dede Efendi'nin Sultan II. Mahmud için kaleme aldığı bu eser 333 beyitten oluşan bir mesnevidir. Mesnevinin içerisinde 3 tane mensur parça da bulunmaktadır. Sultan II. Mahmud medhiyesinde şair, Türk edebiyatı mesnevi geleneğinde en çok kullanılan kalıplardan hezec bahrinin “*mefâ'ülün/mefâ'ülün/fe'ülün*” kalıbını kullanılmıştır. Nüşanın zahriyesinde eserin ismi olabilecek “*Cennet-mekân Sultân Mahmûdun Medhiyyesidir*” ibaresi geçmektedir. Ayrıca mesnevinin 2 yerinde eser için “*risâle*” ifadesi kullanılmıştır. Dede Efendi iki yerde “*Dervîş İsmâ'îl, Dervîş İsmâ'îl Mevlevî*” olarak mahlasını/adını zikretmiştir.

Dede Efendi medhiyesini mesnevi geleneğine uygun olarak tertip etmiştir. Buna göre eserin giriş bölümünde sırasıyla münacat, na't, Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Ali ve Mevlana methiyeleri



bulunmaktadır. Asıl bölümde ise öncelikle mesnevinin ana konusu olan Sultan II. Mahmud methiyesi yer almaktadır. Bunun yanı sıra *hasb-ı hâl*, *mersiye*, *manzum tarih/tarih düşürme*, *rüya tabiri*, *Mesnevi'den tefe'ül*, *Mesnevi'nin kısa bir bölümünün manzum çevirisi*, *mektup*, *Zekâyî Dede'den na't* gibi bölümler bulunmaktadır ki bütün bunlar Sultan II. Mahmud ile ilişkilendirilir ve sonunda sultan bir şekilde övülür. Mesnevi, kaside nazım şekli ile yazılmış hâttime sonlanır.

Mesnevinin asıl bölümüne baktığımızda Dede Efendi, sultanın “*adalet, cömertlik, emniyet, iktidar, iyi yöneticilik, hâkimiyet, yücelik, soyluluk, fazilet, yiğitlik, kahramanlık, cesaret, halifelik, güzellik ve dindarlık*” yönlerini teşbih, mecaz, mübalağa yoluyla övmüş ve bu övgülerinde geleneksel olarak tarihî, dinî ve mitolojik birçok şahsı kıyas veya benzetme unsuru olarak kullanmıştır. Bu şekilde Sultan II. Mahmud'un yüceliği ve iktidarı ifade edilmeye çalışılmıştır. Mesnevide dikkat çeken bir husus da tarihî bir olayın yani *Yeniçeri Ocağı'nın* kaldırılıp yerine *Eşkinci Ocağı* adı verilen talimli asker sınıfının getirilmesi ve “*Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye*” ordusunun kurulması olaylarının da yer almasıdır. Şair bu yolla sultanın yenilikçiliğini, başarılı askerî yönlerini ve kahramanlığını abartılı bir şekilde över.

Genel olarak anlaşılır ve akıcı bir dille yazılan mesnevide tasvirî ve tahkiyevî bölümler bulunmaktadır. Rüya tabirleri, tefe'ül, mensur mektup, mersiye, hasb-ı hâl ve manzum çeviri bölümleri, eserin muhtevasına renk katmış ve onu zenginleştirmiştir. Eserin önemli bir yönü de montaj tekniği yani metinlerarasılık bağlamında başka eserlerden mesnevinin içerisine başarılı bir şekilde yerleştirilmesidir.

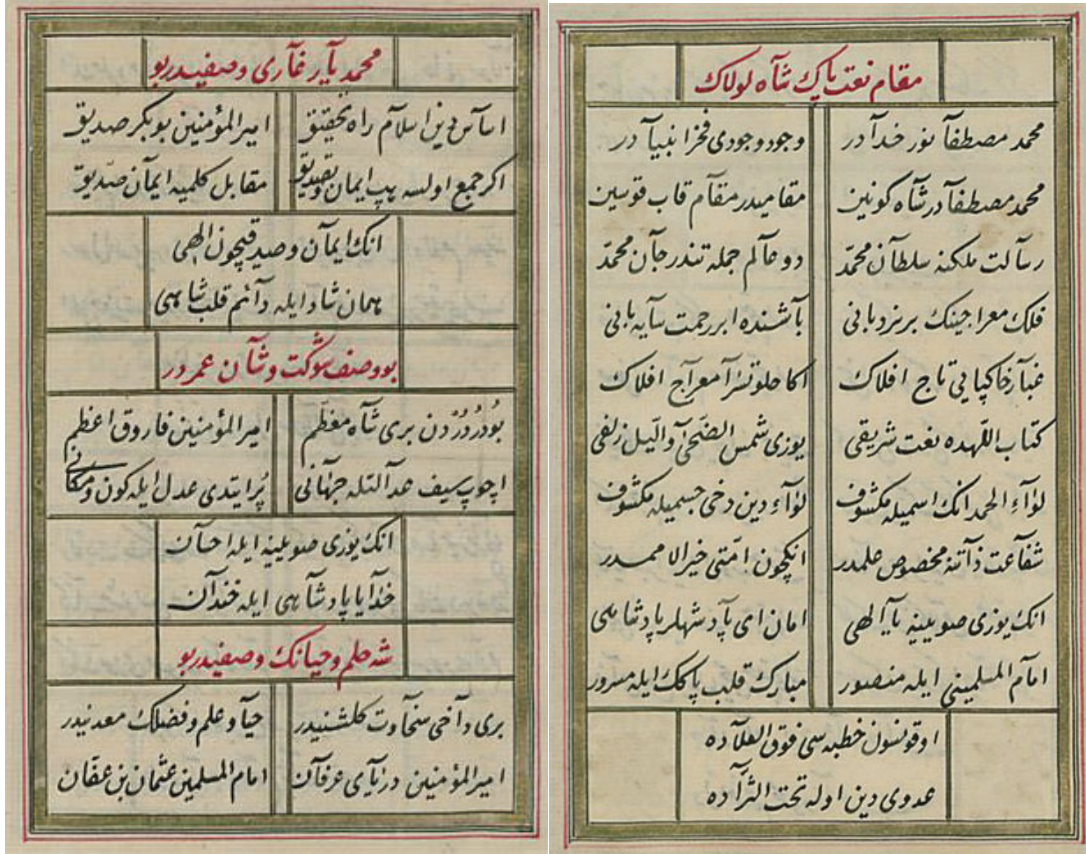
### Kaynakça

- Ak, A. Ş. (2009). Hammâmi-zâde İsmail Dede Efendi. *Türk mûsikisi tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Akay, N. (2015). Osmanlı Sultanı II. Mahmud döneminde Mevlevilik. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 20/30, 83-105.
- Aksüt, S. (1993). *Türk musikisinin 100 bestekârı*. İstanbul: İnkılap.
- Aktulum, K. (2004). *Parçalılık/Metinlerarasılık*. Ankara: Öteki.
- Alkan, S. (1993). *Şeyh Mustafa Zekâyî'nin hayatı, edebî kişiliği, divanı (inceleme-tenkidli metin)*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Arslan, M. (2020). *İsmâil Dede Efendi, Hammâmîzâde*. <http://teis.yesevi.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 01.09.2021.
- Aydemir, Y. (2004). Medhiye. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 29, S. 410-411). Ankara: TDV.
- Ayverdi, S. (1982). *Boğaziçi'nde tarih*. İstanbul: Kubbealti.
- Bilgin, A. A. (2012). Ümmî Sinan *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 42, S. 310-311). Ankara: TDV.
- Ciğa, Ö. (2021). Övgü ve yergi tavsif örnekleri bağlamında Nâbî'nin Siyer-i Veysî zeyilleri. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/26, 678-697.
- Devellioğlu, F. (2004). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın.
- Gökalp, H. (2012). *Başlangıçtan günümüze Türk edebiyatında tür ve şekil Bilgisi*. Aça, M., Kocakaplan, İ., Ceylan, Ö. (Ed.), *Eski Türk Edebiyatında Nazım Şekilleri Edebi Türler* (s. 188-467). İstanbul: Kesit.
- Kartal, A. (2014). *Doğu'nun uzun hikâyesi Türk edebiyatında mesnevi*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Örs, D. & Kırlangıç, H. (2015). *Mesnevî-i Ma'nevî*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Özalp, M. N. (2000). *Hammâmî-zâde İsmâil Dede Efendi*. Türk Musikisi Tarihi. İstanbul: MEB.
- Özcan, A. (1995). Eşkinci Ocağı. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 11, S. 471). Ankara: TDV.

- Özcan, N. (2001). İsmâil Dede Efendi, Hammâmîzâde. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 23, S. 93-95). Ankara: TDV.
- Öztekin, Ö. (2008). Modern Türk şiirinde geleneği yeniden üreten bir şair: Nâzım Hikmet ve metinlerarasılık. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 129-150.
- Öztuna, Y. (1987). *Dede Efendi*. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Türkan, K. (2013). Ruhsatî'nin şiirlerinde metinlerarası bağlamda halk hikâyeleri. *Folklor/edebiyat*, 19/74, 73-84.
- Uzun, M. İ. (2006). Nahîfî. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 32, S. 297-299). Ankara: TDV.

### Ek: Mesneviden örnek sayfalar:





## Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

### 38-Osmanlı'nın Son Şair Okulu Talebelerinden Biri: Hüseyin Hüsnî Efendi ve *Mecmûa-i Edebiyye'si*

Özlem BATĞI AKMAN<sup>1</sup>

**APA:** Batğı Akman, Ö. (2022). Osmanlı'nın son şair okulu talebelerinden biri: Hüseyin Hüsnî Efendi ve *Mecmûa-i Edebiyye'si*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 650-657. DOI: 10.29000/rumelide.1074006.

#### Öz

Klasik Türk şiiri XVIII. yüzyıldaki değişim ve dalgalanmaların da etkisiyle XIX. yüzyılda farklı bir düzlemde ilerlemeye devam etmiş ve bu anlayışla eser veren sanatkarlarını peyderpey yitirmeye başlamıştır. Varlık hayatı son bulsa da etkisi devam eden bu şiir anlayışının XIX. yüzyıldaki en büyük karşıtları “yeni” bir sanat anlayışı getirme gayesindeki sanatkarlar olmuştur. Yeniye direnen, gelenekten kopma niyetinde olmayan şairler ise bir arada olma ve sanat üretme gayesi ile tıpkı klasik dönem şairlerinin edebi meclisleri gibi topluluklar kurup “eski” diye adlandırılan tarzda şiirler yazmaya devam etmişlerdir. Muallim Nâci'nin *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinden ayrıldıktan sonra *Saadet* gazetesinde kurduğu *Ukâz-ı Osmânî*, Osmanlı'nın son şair okulu olarak bilinmektedir. Geleneğe bağlı şairlerin bir araya geldikleri bu okulun bir mensubu da çalışmamıza konu olan Hüseyin Hüsnî'dir. Hüseyin Hüsnî Efendi hakkında kaynaklarda sınırlı bilgiler bulunmaktadır. Şairin *Mecmûa-i Edebiyye* isimli eseri 1892 yılında İstanbul'da Mahmud Bey matbaasında basılmıştır. Eserde gazel, tahmis, müseddes, kıta ve rubâî gibi farklı nazım şekillerinden şiirler yer almaktadır. Klasik şiirin benzetme unsurlarına ve hayal dünyasına hâkim olduğu anlaşılan şair, aruzu da nispeten başarılı bir şekilde kullanmıştır. Bu çalışmada Hüseyin Hüsnî Efendi'nin Osmanlı'nın son şair okuluna mensubiyeti, şiir üslubu ve daha önce üzerine herhangi bir çalışma yapılmamış eseri *Mecmûa-i Edebiyye* hakkında bir değerlendirme yapılacak, eser ilim alemine tanıtılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Hüseyin Hüsnî, Ukâz-ı Osmânî, Muallim Nâci, Osmanlı Şair Okulu, Mecmua

### One of the last poet school students of the Ottoman Empire: Hüseyin Hüsnî and His *Mecmau-i Edebiyye*

#### Abstract

Classical Turkish poetry continued to progress on a different plane in the 19th century with the influence of the changes and fluctuations in the XVIII century and gradually began to lose its artists who worked with this understanding. The greatest opponents of this understanding of poetry whose influence continued even though its existence came to an end, in the 19th century were the artists who aimed to bring a new understanding of art. Poets who resist the new and do not intend to break with tradition for the purpose of being together and producing art, just like the literary assemblies of classical poets, they established communities and continued to write works in the style of poetry which is called old. Ukâz-ı Osmani, founded by Muallim Nâci in the newspaper *Saadet* after leaving *Tercüman-ı Hakikat* newspaper, is known as the Last Poet School of the Ottoman Empire. Hüseyin Hüsnî, who is the subject of our study, is a member of this school where the poets of tradition come together. There is limited information about Hüseyin Hüsnî Efendi in the sources. The poet's work

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Siirt, Türkiye), ozlem.batgi@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0042-4714 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074006]

named *Mecmua-i Edebiyye* was published in Istanbul in 1892 at the Mahmud Bey printing house. There are poems in different verse forms such as gazel, tahmis, müseddes, kıta and rubai in the work. The poet, who has mastered the simile elements and imagination of classical poetry, has successfully used the prosody. In this study, an evaluation will be made about Hüseyin Hüsnî Efendi's membership to the Ottoman's Last Poet School, poetic style and his work *Mecmua-i Edebiyye*, which has not been studied before.

**Keywords:** Hüseyin Hüsnî, Ukaz-ı Osmani, Muallim Naci, The Ottoman Poet School, Magazine

## Giriş

Osmanlı coğrafyasında yazılmış biyografi eserlerinde, klasik Türk şiiri geleneğine mensup üç binden fazla şairden söz edilmektedir. Her yüzyılın bir öncekinden daha çok şair yetiştirdiği ve yetişen her bir şairin bir diğerinin yetişmesine katkı sağladığı bu gelenek klasikleşmiş ve poetikasını oluşturmuş bir şiir geleneğidir. Mazmunları, hayal dünyası ve ahenk unsurları ile sürekli gelişen gelenekte “usta-çırak ilişkisi diyebileceğimiz nazire okulu” (Kurnaz, 2007: V), şairlerin bir araya gelip şiir meşki yaptıkları edebi mahfiller şair yetiştirmede önemli rol oynamıştır. Osmanlı şair okulları kimi zaman şiir meşkine dayanan uygulamalarla kimi zaman da edebi toplantılarla farklı şekillerde devam etmiştir. XIX. yüzyıla gelindiğinde şair meclislerinin sayısının arttığı, bu meclislerin yeni bir kimlik kazandığı ve bu tarz toplulukların zamanla akademik bir yapıya dönüştüğü görülür (Özgül, 2012: 14). XX. yüzyıla gelindiğinde de benzer örnekler karşımıza çıkar, köşk, konak ve evler birer meclis ortamı olarak okul görevini yerine getirir (İbnülemin Kemal İnal'ın konağı gibi<sup>2</sup>).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında ilk şiirleri *Tercümân-ı Hakikat*'te çıkan Muallim Nâcî sonraları aynı gazetenin edebiyat sayfasını yönetmeye ve artan ilgi sonucu gazeteye gelen gençlerin şiirlerinin kritiğini yaparak bir anlamda onlara muallimlik yapmaya başlamıştır (Çağın, e-makale). O dönemde *Tercümân-ı Hakikat*'in edebiyat sayfası adeta bir klasik şiir meclisine dönmüş, Nâcî'nin şiirlerine yazılan nazirelerin çoğu onun mevcut ve yeni yetişen şairler üzerindeki etkisini ispatlar hale gelmiştir.

*Hakikat*'ten ayrıldıktan sonra *Saâdet* gazetesine geçen Muallim Nâcî gazetenin edebiyat kısmını idare edeceğini duyurarak eski gazetesinde sürdüreceği tarzı *Saâdet*'te de sürdüreceğini ilan eder ve okuyucularını buraya çağırır (Kolcu, 2018: 40-41).

Muallim Nâcî, *Saâdet* gazetesinde peş peşe yaptığı duyurulardan sonra 16 Ocak 1887'de aynı gazetenin sıradaki nüshasında *Ukâz-ı Osmânî* adında bir topluluk, şiir okulu kurduğunu açıklamıştır. Bu okula mensup şairler klasik şiirin nazım şekilleri -daha çok gazel- ve mazmunları, nazire-tazmin geleneği ile şiirler yazacaklardır. Başta gazelde ısrar edilse de daha sonraları mensur şiir, kıta, rubai formunda da şiirler yazılmaya başlanmıştır. Altı ay boyunca toplantılarına devam eden *Ukâz-ı Osmânî*'ye İstanbul dışında Trabzon, İzmir ve Edirne'den de katılan isimler de olmuştur. Aralarında Ali Emiri Efendi, Hayret Efendi, Alî Rûhî, Üsküdarlı Talat, Üsküdarlı Sâfi, Maraşlı Kâmil, Harputlu Hayri, Hüseyin Hüsnü gibi isimlerin bulunduğu 35'ten fazla şairin şiiri ile katıldığı bu okul altıncı toplantıdan sonra faaliyetine devam etmemiştir.

<sup>2</sup> Edebiyat mahfilleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Anar, T. (2012). *Mekândan Taşan Edebiyat*. İstanbul: Kapı Yayınları.

### Hüseyin Hüsnî Efendi ve *Mecmûa-i Edebiyye'si*

Hüseyin Hüsnî Efendi *Ukâz-ı Osmânî*'nin altıncı toplantısına katılmış isimlerden biridir. Hüsnî'nin hayatı ve edebi kişiliği ile alakalı eldeki bilgiler oldukça sınırlıdır. Şair hakkında paralel bilgileri barındıran *Tuhfe-i Nailî*, *Son Asır Türk Şairleri* ve *Osmanlı Müellifleri*'nden şairin İstanbul'da doğduğunu, Melamî meşrep bir şair olduğunu, bir zaman Mısır'a gidip 1890 yılında orada vefat ettiğini ve Kahire Mevlevihânesi kabristanına defnedildiğini öğreniyoruz. Ayrıca şairin bilinen tek eserinin ilk sayfasında eser adından hemen sonra "Bâb-ı vâlâ-yı ser-askerî levâzımât-ı umûmiyye dâiresi ikinci şu'besi ketebesinden müteveffî Hüseyin Hüsnî" notu yer almaktadır. Buradan şairin Serasker Kapısı'nın Askeri Malzeme dairesinin ikinci şubesinde katiplik görevi yaptığını öğrenmekteyiz.

İbnülemin Mahmud Kemal İnal şairin şiirlerinin emsaline nispetle güzel olduğunu ve 1892'de *Mecmûa-i Edebiyye* adıyla basıldığını belirtmiştir (İnal, 1969: 684). Şiirlerinin şairin vefatından sonra basılması okunduğunun, şiirlerine rağbet edildiğinin bir göstergesi olabilir.

Şairin bilinen, eldeki tek eseri *Mecmûa-i Edebiyye*'dir. On altı sayfalık matbu bir eser olan *Mecmua* 1310/1892 yılında Mahmud Bey Matbaası<sup>3</sup>'nda basılmıştır.

*Mecmûa-i Edebiyye* Hüseyin Hüsnî'nin sanat anlayışı üzerine yorum yapabilmek için eldeki tek kaynak olduğundan kıymetlidir. *Ukâz-ı Osmânî*'de bir şiiri ile yer alan Hüsnî geleneğe bağlı, klasik şiir tarzında yazmayı benimsemiş olduğunu nispeten belli etse de onun detaylı değerlendirmeyi hakkeden bir şair olduğu kanaatindeyiz.

*Mecmûa-i Edebiyye*'de on bir gazel, bir tahmis, bir müseddes, Muallim Nâcî'nin bir gazeline nazîre, Yenişehir Fenâr Müftisi Şâir Meşhûr Merhûm İzzet Efendi'nin bir beytini tazmîn, bir kıta, üç tanesi *Ukâz-ı Osmânî* için yazılmış toplam beş rubai, ve iki manzume yer almaktadır. O dönemde şiir yazan neredeyse tüm isimler gibi Hüsnî de farklı nazım şekilleri denemekten çekinmemiştir.

Lirik bir şair olarak tanımlanabilecek olan Hüsnî'nin klasik şiirin hayal dünyasına oldukça hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Hüsnî, sevgilinin güzellik unsurlarını bilir ve geleneğe uygun benzetmelerle onu tasvir eder.

Sevgili, melek yüzlüdür, seçkindir ve müstesna bir güzelliğe sahiptir. Servileri bile hayrette bırakacak işveli yürüyüşü ile yeni gelin gibi salınan sevgili, boyu en uzun olandır. Sevgili bir melektir onun özü, esası en saf nurdandır; fakat Allah onu insan suretinde yaratmıştır. Güzel olan sevgili ahlar kitabının anlatıcısıdır. Kâinat sevgilinin doğuşu ile aydınlanmıştır. Güneş gibi güzel olan sevgili ufukları nurlara gark etmiştir:

*Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün*

*Gerçi kim âlemde çok gördüm melek-sîmâ güzel*

*Görmedim bir sen gibi mümtâz ü müstesnâ güzel*

*Serviler hayrette kalsın şîve-i refâtârna*

*Nev-arûs-âsâ saln ey kâmet-i bâlâ güzel*

<sup>3</sup> Eserin basım izni ile alakalı ön kapakta yer alan not şu şekildedir: "Maârif-i Nezâret Celîlesinin 151 numaralı fi 29 Şevval sene 1310 ve fi 3 Mayıs sene 1309 tarihli ruhsatnamesiyle tab' olunmuştur."

*Bir meleksin cevherin<sup>4</sup> nûr-ı mücerreddür fakat*

*Suret-i insanda hulk etmiş seni Mevlâ güzel*

*Bin hakikat keşfeder her bir nazarda çeşm-i cân*

*Bir kitâb-ı âh-ı nâtıksın sen ey ra'nâ güzel*

*Tal'atinden müstenîr olmaktadır hep kâinat*

*Gark-ı envâr etdin âfâkı mihr-âsâ güzel (Hüseyin Hüsnî, 1892: 4-5)*

Hüsnî birkaç şiirinde klasik dönem şairlerinin pek çoğundan farklı bir tavır çizer. Şairde, sevgilinin her türlü cefasına boyun eğen, mihneti nimet kabul eden bir âşık değil bilakis değişen, başkaldıran âşık tipini görürüz.

Dönen devran Hüsnî'yi mihnetiyle mahvedemez, o elemin etkisiyle ezilecek biri değildir. Mecmûn gibi avare ve divane değildir, o Leylâ dahi olsa Arap kızına gönül vermeyecektir:

*Mefûlü Mefâilü Mefâilü Feûlün*

*Mihnetle beni mahv edemez gerdiş-i gerdûn*

*Te'sîr-i elemle ezilir dâne miyim ben*

*Bint-i 'Araba dil veremem olsa da Leylâ*

*Mecmûn gibi âvâre vü dîvâne miyim ben (Hüseyin Hüsnî, 1892: 4)*

Sevgiliye karşı açık sözlü olmaktan çekinmeyen Hüsnî dik başlı tavrını devam ettirerek ona irfan sahibi olduğunu, nazik tahririne gerek olmadığını çünkü nefretini bildiğini söyler:

*Feilâtün Feilâtün Feilâtün Feilün*

*Bizi tahkire nezâketle çalışma ey şûh*

*Anlaruz nefretüni sâhib-i irfânuz biz (Hüseyin Hüsnî, 1892: 4)*

Muallim Nâcî'nin XIX. yüzyılda geleneğe bağlı şiir yazma yönündeki mevcut etki ve girişimleri dönemin şairleri üzerinde oldukça etkili olmuş bu sayede onlarca gazel ve nazire şiir yazılmıştır. Kolcu'nun tespitine göre Nâcî'nin en çok nazire yazılan gazelleri "*eyledim meyhânedey*", "*gözlerin*" ve "*gark-ı nûr*" redifli gazelleridir (Kolcu, 2018: 29). Nâcî'nin bu tesirinin Hüsnî için de önemli olduğunu onun hem *Ukâz-ı Osmânî*'ye katılmasından hem de eserinde ona nazire bir gazel yazışından anlıyoruz. Hüsnî'nin Muallim Nâcî'ye verdiği kıymet nazire şiirine verdiği başlıktan da *-Muallim Nâcî Efendi Hazretlerinin Bir Gazel-i Âlilerine Nazîredir-* açıkça anlaşılmaktadır.

Hüsnî naziresini Nâcî'nin "*gözlerin*" redifli gazeline yazmıştır. Gazelde sevgilinin gözleri, güneşin ve ayın ışığını sönmük bırakır; ateş gibi yakıcıdır; hem güler hem de zavallı âşığın canına kastedip onu öldüren oklar atar; bitmek bilmez zulüm icat eder; zalimdir, Allah korkusu bilmeden kirpiklerinin oklarıyla âşığın kanını döker; saçları gibi siyahlığı ile Hüsnî'nin bahtını da bela karanlığına çevirmiştir:

<sup>4</sup> Metinde kelime "*cevherlerin*" şeklinde yazılmıştır fakat vezin gereği bu şekilde okunmuştur.

*Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün*  
*Nazra-sâz oldukça fârûkâne gâhî gözlerin*  
*Münhasif eyler gider hûrşîd ü mâhî gözlerin*

*Bir nigâh-ı âteşininden alur âteş kılıp*  
*Nerden almıştır bu sûz-efgen nigâhî gözlerin*

*Hem güler hem tîr atar üftâdegânın bağına*  
*Âşık öldürmekle mi olmuş mübâhî gözlerin*

*Gamzeler olmaktadır gâret-ger-i mülk-i vücûd*  
*Eyleyip icâd-ı zûlm-i bî-tenâhî gözlerin*

*Tîr-i müjgân âh mazlûmâne dökdü kanımı*  
*Hiç zâlim bilmiyor havf-ı İlâhî gözlerin*

*Kâtil-i cân olduğun isbâta hâcet var mıdır*  
*Gösterir hûniliğün zîrâ kemâhî gözlerin*

*Bahtım zülfün gibi bak Hüsnî-i bî-çârenin*  
*Zulmet-âbâd-ı belâ kılmış siyâhî gözlerin (Hüseyin Hüsnî, 1892: 11-12)*

Hüsnî *Mecmûa-i Edebiyye*'de, XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde Yenişehir Fenâr Müftisi olarak görev yapmış şâir Ali İzzet Efendî'nin bir beytini tazmin ederek bu yolla bir muhammes yazmıştır. Bu beyit biyografi kaynaklarında da İzzet Efendî'ye kayıtlı muhtemelen eldeki sınırlı ve en bilindik şiirlerinden biridir. Fatim, tezkiresinde söz konusu beyti “*matla-ı garrâsı beyne'z-zürefâ meşhur u zîbâterdür*” şeklinde tanımlayarak bizlere bu matlanın zarif kimseler arasında meşhur olduğu bilgisini vermiştir (Çiftçi, e-kitap: 346). Hüsnî'nin bu meşhur beyti tazmin yoluyla yazdığı muhammesinin son bendi aşağıdaki gibidir:

*Mefûlü Mefâilü Mefâilü Feûlün*  
*Fîkr eyleyeli zülf-i siyeh-fâmını ey mâh*  
*Fark eylemez olduk geceden gündüzü eyvah*  
*Ahkâm-ı kadir böyle imiş neyleyelim âh*  
*Aldık fitili mûm gibi şimdi yanarız*  
*Üftâde-i hûbân-ı Yenişehir-i Fenârız (Hüseyin Hüsnî, 1892: 12-13)*

Hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğumuz Hüsnî'nin melâmî-meşrep genç bir şair olduğu biyografi kaynaklarında geçer. Aşağıdaki gazel bu tarzın dönemine göre iyi bir örneği sayılabilir. Gazel, Hz. Mûsâ'nın Tûr dağında vahiy ve tecelliye erişmesi olayına telmih ile başlamıştır. Sevgilinin yüzünü izleyen âşık öyle bir hayranlık içerisinde ki, bundan sebep cennet hurilerinin sevdasından ayrı kalmıştır. Hallâc-ı Mansûr birlik arzusuyla “ene'l-Hak” haykırışında bulunduğu vakit saf bir nur yüzünde ateşlenir. Zahide gönderme yapmadan duramayan Hüsnî, onun vehimlerine, gerçekte olmayan



zanlarına varlık isnat ettiğini ve böylelikle uzaktan gördüğü serabı dahi sonsuz bir deniz sandığını ifade etmiştir. Son beyitte şair dünyanın baştanbaşa bir hakikatler evi olduğunu ve Hakk'a iman edenlerin, Hakk'a inanların bir karıncadan bin hakikat keşfedebileceğini vurgulamıştır:

*Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün*  
*Mevceler peydâ olur sahrâ-yı dilde nûrdan*  
*Bir tecellî-zârdır tefrik olunmaz Tûr'dan*

*Vech-i pâkinin temâşasında hayrândır gönül*  
*Ol sebebden fâriğim sevdâ-yı huld u hûrdan*

*Urduğu dem şevk-i vahdetle "ene'l-Hak" na'rasın*  
*Nûr-ı mutlak müştâildi sûret-i Mansûr'dan*

*Zann-ı mevhûma vücûd isnâd edip zâhid yine*  
*Zann eder bir bahr-ı bî-pâyân serâbı dûrdan*

*Bir hakâyık-hânedir âlem ki Hüsnî ser-be-ser*  
*Bin hakikât keşf eder Hak-bîn olan bir mûrdan (Hüseyin Hüsnî, 1892: 6)*

Fuzûlî ve özellikle Şeyh Gâlib'in XIX. yüzyıl şairleri üzerinde ciddi etkileri vardır. Öyle ki Muallim Nâcî *Ukâz-ı Osmânî*'nin Hüseyin Hüsnî'nin de katılacağı altıncı toplantısının duyurusunda, toplantıya katılmak isteyenlere "Fuzûlî ve Şeyh Gâlib'ten örnekler vererek âşıkâne, mutasavvifâne ve hâkimâne olmak üzere üçer rubâî yazmalarını ister" (Kolcu, 2018: 103). Bunun üzerine Hüsnî toplantıya Türk edebiyatında rubâî yazımında en çok tercih edilen ahreb grubundaki "*Mefûlü Mefâilün Mefâilün Fâ*" vezni ile yazdığı aşağıdaki 3 rubâîsini gönderir.

Hüsnî'nin toplantıya gönderdiği rubailerinden biri âşıkâne tarzdadır. Afet gibi güzel sevgilinin aşkına düşen âşığın ateşi günden güne şiddetle artar. Gam askeri gönül yurdunu talan ettiği için âşık, feryat ve figan etmedir:

*Mefûlü Mefâilün Mefâilün Fâ*  
*Aşk âteşine saldı beni bir âfet*  
*Günden güne bulmakda bu âteş şiddet*  
*Feryâd u figân itmemek olmaz zîrâ*  
*Gam leşkeri dil mülkünü kıldı gâret (Hüseyin Hüsnî, 1892: 14)*

Tasavvuf felsefesine göre kişinin varlıkta birliği gördüğü vahdet ve bunun tam karşıtı çokluk anlamına gelen kesret, klasik Türk şiirinde şairlerin çok sık kullandığı iki terimdir. Hüsnî'nin de katılacağı toplantının "mutasavvifâne" çağrısına uyararak yazdığı aşağıdaki rubai bu iki terim etrafında dönmektedir. Birliğin ancak çoklukta, çokluğun ise birlikte âşıkâr olduğu döngüsünü yalın bir şekilde ifade etmiştir:

*Mefûlü Mefâilün Mefâilün Fâ*  
*Kesrette bulur ârif olanlar vahdet*

*Vâkıflara vahdetde ayândır kesret*  
*Zann itme cüdâ kendini hakdan zinhâr*  
*Tâ seleb ola bu aradaki gayret* (Hüseyin Hüsnî, 1892: 14)

“Okuyup yazmaz bir çocuğa pederinin hitâbı” notu ile eserde yer alan ve *Ukâz-ı Osmânî*'ye gönderilen son rubai ise Hüsnî'nin hâkimâne tarzda yazdığı rubaidir. Nâbî'nin oğlu Ebu'l-Hayr Mehmed Çelebi için yazdığı öğüt kitabı olan *Hayriyye*'deki samimi duyuşa yakın bir ifadeye sahip rubai tahsile gereken önemi vermeyen bir çocuğa babasının dilinden bir öğüttür.

Cehalet vadisinde dolaşma böyle, ilim tahsil edeceksen söyle. Yersiz susuşların artık yeter. Akıllı olan kulluk eder mi böyle:

*Mefûlü Mefâilün Mefâilün Fâ*  
*Vadî-i cehâletde dolaşma böyle*  
*Tahsil-i kemâlât edeceksen söyle*  
*Söyle yeter artık bu sükût-ı bîcâ*  
*Âkil olan eyler mi taabbüd öyle* (Hüseyin Hüsnî, 1892: 14)

Hüsnî'nin yazdığı tek kıta aşağıdakidir. Sel gibi akan gözyaşlarının taş kalpli sevgiliye kâr etmemesi, yeryüzünde gece gündüz tufan kopsa sert taşlara yağmurun hiç mi hiç tesir etmeyecek olmasına benzetiliyor. Hüsnî bu kıta için düştüğü notta son mısraının İran şairi Hâfız-ı Şîrâzî'nin “der seng-i hâre katre-i bârân eser ne-kerd” mısraından alınma gibi olduğunu ifade etmiştir:

*Mefûlü Fâilâtü Mefâilü Fâilün*  
*Kâr eylemezse seyl-i sirişkim aceb midir*  
*Âhen misâli kalbi olan meh-pâreye*  
*Tûfân koparsa rûy-ı zemîn üzre rûz u şeb*  
*Bârân ider mi hiç eser [ol] seng-i hâreye* (Hüseyin Hüsnî, 1892: 16)

## Sonuç

Klasik devirde nazire yazmak, mecmua tertip etmek, şair meclislerinde bir araya gelmek birer mektep görevi görüp şiir meşkinde olanak sağlayan talimler ve muhitler olarak dikkat çekmekteydi. Bu geleneğin belki de son şair okulu Muallim Nâcî'nin muallimlik yaptığı dönemde son öğrencilerini yetiştirmiştir. Muallim Nâcî ve ekibinin kurduğu Osmanlı'nın son şair okulu varlığını uzun süre devam ettiremeye de dönemin hevesli ve anlayışa hâkim şairlerini bir araya getirmiş olması bakımından önemlidir. Hüseyin Hüsnî de bu öğrencilerden biridir.

Hüsnî'nin hayatı hakkında bildiklerimiz sınırlıdır fakat günümüze ulaşan eseri onun edebi yönü hakkında bizlere kıymetli bilgiler sunmuştur. Farklı nazım şekillerinde şiir yazmaktan çekinmeyen şair, mecmuasını adeta bir meşk defteri olarak kullanmıştır. Gayr-ı mürettep bir formda olan mecmuadaki şiirler, gazel, tahmis, müseddes, nazire, tazmin, kıta ve rûbâî şeklinde sıralanmıştır. Hacimli olmayan, küçük mecmuasından seçtiğimiz örnekler Hüsnî'nin aruz veznine hâkimiyetini, benzetmelerdeki başarısını, Arapça-Farsça kelime ve tamlama kullanımındaki hakimiyetini okuyucuya sunmaktadır. Hüsnî'nin şiirlerinde aruz kusurları oldukça azdır. Şairin redif ve kafiye tercihleri incelendiğinde, redif yapmada kelime kullanımını kadar, ek kullanımından da istifade ettiğini görmekteyiz. Bütün bu kullanımlar klasik dönem şairlerinin tercihleri ile paralellik arz etmektedir.

Sevgilinin neredeyse tüm özelliklerine vâkıf olan Hüsnî'de sıradan âşık tipinin yanında değişen, sevgiliye başkaldıran âşık tipini de görürüz. Hüsnî'nin *Ukâz-ı Osmânî* için yazması istenen ısmarlama şiirlerde “âşıkâne, mutasavvıfâne ve hâkimâne” başlıklı konuları kendi dönemine göre başarılı bir şekilde işleyerek iyi bir Klasik şiir okuyucusu olduğunu âdetâ ispat etmiştir.

Hüsnî, Fuzûlî, Şeyh Gâlip, Nâbî ve İran şairi Hâfız gibi isimlerin duyularını şiirine aksettirmeyi başarmış bir son dönem şairidir. Onun Nâcî'ye yazdığı nazire şiir ve İzzet Efendî'nin bir beytini tazmini diğer şairlerle edebi bir ilişki içinde olduğunun ve vadide görünür olma çabası güttüğünün göstergesi sayılabilir.

Hüseyin Hüsnî, sosyal ve kültürel bakımdan gelenekten uzaklaşan “yeni” sanat üretme “yeni” yaşayış tertip etme kaygısının hâkim olduğu bir dönemde klasik şiirin altın çağını yaşadığı zamanların duyusu ile şiir yazmış ve bunu bir okul mensubiyeti ile taçlandırmış önemli bir isimdir. Onun bilinen tek eseri olan *Mecmûa-i Edebiyye* içerdiği şiirler bakımından klasik şiirin mazmun ve imajlarını, şekil özelliklerini başarılı bir şekilde yansıtmaktadır.

Hüseyin Hüsnî Efendi hakkında bundan önce bildiklerimiz sadece biyografik birkaç bilgi ve eser adı ile sınırlı idi. Bu çalışma ile onun *Ukâz-ı Osmânî* mensubiyeti, *Mecmûa-i Edebiyye*'si ve şiir sanatı ilk kez ilim alemine tanıtılmıştır.

### Kaynakça

- Anar, T. (2012). *Mekândan Taşan Edebiyat*. İstanbul: Kapı.
- Çağın, S. (2020). “Muallim Naci”. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/muallim-naci> (Erişim Tarihi: 11.11.2021).
- Çiftçi, Ö. (2017). *Fatîn Tezkiresi (Hâtimetül-Es,âr)*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?0> (Erişim Tarihi: 26.11.2021).
- Hüseyin Hüsnî Efendi (1892). *Mecmûa-i Edebiyye*. İstanbul: Mahmûd Bey Matbaası.
- Kolcu, A. İ. (2018). *Osmanlı'nın Son Şair Okulu Ukâz-ı Osmânî*. Erzurum: Salkımsöğüt.
- Kurnaz, C. (2007). *Osmanlı Şair Okulu*. Ankara: Birleşik.
- Kurnaz, C., & Tatçı, M. (2000). Bursalı Mehmed Tahir, *Osmanlı Müellifleri*, C.I. Ankara: Bizim Büro.
- Kurnaz, C., & Tatçı, M. (2001). Mehmed Nâil Tuman, *Tuhfe-i Nâilî-Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri*, C.II. Ankara: Bizim Büro.
- İnal, İ. E. M. K. (1969). *Son Asır Türk Şairleri*, Cüz 1. İstanbul: Milli Eğitim.
- Özgül, M. K. (2012). *XIX. Asrın Özel Bir Mahfeli Olarak Encümen-i Şu'arâ*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Uçman, A. (2005). “Muallim Nâcî”. TDV İslam Ansiklopedisi, C.30. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

**39-Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin hayatı, edebî yönü ve eserleri****Mutlu Melis ÖZGERİŞ<sup>1</sup>****APA:** Özgeriş, M .M. (2022). Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin hayatı, edebî yönü ve eserleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 658-674. DOI: 10.29000/rumelide.1074017.**Öz**

Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi, 19. yüzyılda yaşamış ve klasik şiir geleneği doğrultusunda eserlerini yazmış bir isimdir. Hayatı hakkında bilgiler çok sınırlıdır. Bursalı Mehmed Tahir'in *Osmanlı Müellifleri* adlı eserindeki bilgiler ve matbu-el yazması eserlerinde kendine dair söyledikleri onu tanıma hususunda yardımcı olmaktadır. Doğum tarihi bilinmeyen şair, Elbistan'da âlim-kadı yetiştirmede dikkat çeken Yemlihâ-zâde ailesine mensuptur. Kadılık makamında görev yapmış ve 1294/1877 yılında Kayseri kadısı iken vefat etmiştir. Mevlevî olan şair, Arapça ve Farsçaya çok hâkimdir. Özellikle Arapça yazdığı metinler ve şerhler dikkat çekicidir. İslamî ilimlere vakıf olan Mustafa Kâmil Efendi'nin, bu ilimlerde ortaya konulmuş eserleri okuduğu, hadis ve fıkıh gibi alanlarda eserler kaleme aldığı görülmektedir. Ayrıca onun eserlerine bakıldığında, şerhleri dolayısıyla şârihlik yönünün bulunduğu, hatta şairliğinden daha ön planda olduğu anlaşılmaktadır. İslam edebiyatında meşhur eserleri (İmam Bûsîrî'nin *Mudariyye Kasidesi*, Ka'b bin Zühayr'in *Kaside-i Bürde*, *Kasidetü'l-Bürde* adlarıyla bilinen *Bânet Su'âd* kasidesi vd.) şerh etmekle birlikte kendi kasidesini de şerh eden müstesna isimlerden biridir. Şerhlerini çoğunlukla Arapça yapsa da Türkçe yazdığı şerhleri de vardır. Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi, pek çok nazım ve nesir formunda esere sahiptir. Bunların bir kısmına ulaşamazken; bir kısmıyla ilgili de herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada ise kendisinden hak ettiği kadar bahsedilmemiş şair/şârih ile ilgili bir takım bilgiler verilerek onun tanınmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi, Elbistan, şair**Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi's life, literary direction and works****Abstract**

Yemlihâ-zâde Mustafa Kamil Efendi is a person who lived in the 19th century and wrote his works in line with the classical poetry tradition. Information about his life is very limited. The information in Bursalı Mehmed Tahir's Ottoman Authors and what he says about himself in his printed-manuscript works help him to get to know him. The poet, whose date of birth is unknown, is a member of the Yemlihâ-zâde family, which draws attention in raising scholars and judges in Elbistan. He served in the office of kadı and died in 1294/1877 while he was a kadı of Kayseri. The poet, who is a Mevlevi, is very proficient in Arabic and Persian. Especially the texts and commentaries written in Arabic are remarkable. It is seen that Mustafa Kamil Efendi, who is knowledgeable in Islamic sciences, read the works revealed in these sciences and wrote works in fields such as hadith and fiqh. In addition, when we look at his works, it is understood that he has an explanatory aspect due to his annotations, and even more prominent than his poetry. He is one of the exceptional names who commented on his famous works in Islamic literature (Imam Bûsîrî's *Mudariyye Kasidesi*, Ka'b bin Zühayr's *Kaside-i*

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, ATATÖMER (Erzurum, Türkiye), mmelis.yardimci@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1393-8669 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074017]

Bürde, Kasidetü'l-Bürde, as well as the Bânet Su'âd eulogy, etc.). Although he mostly made his annotations in Arabic, he also wrote annotations in Turkish. Yemlihâ-zâde Mustafa Kamil Efendi has many works in verse and prose form. While some of them cannot be reached; no studies have been done on some of them. In this study, it is aimed to contribute to his recognition by giving some information about the poet/commentator who has not been mentioned as much as he deserves.

**Keywords:** Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi, Elbistan, poet

## 1. Giriş

19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu açısından önemli bir dönem olmuştur. İmparatorluk, topyekûn bir medeniyet değişimine girişmiş; siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel pek çok alanda yenilik hareketi yaparak ayakta kalmaya çalışmıştır. Bu çabaların neticesinde gerçekleşen zihniyet değişimi, Türk edebiyatının yüzyıllardır devam eden edebî geleneğinin de değişmesine yol açmıştır. Batı medeniyetinin etkisi yeni bir edebî ve estetik zevk dünyasının oluşmasını sağlamış, klâsik şiirin soyut âleminin kendini tekrar eden, kalıplaşmış yapısı kırılmış ve yeni şiir anlayışının gelişme süreci başlamıştır. Diğer taraftan Osmanlı'nın gazete ile tanışmasıyla birlikte yazı dilinde halkın anlayabileceği bir dil oluşturulmaya ve edebî eserler aracılığıyla da toplum medeniyet değişimine hazırlanmaya çalışılmıştır (Arık, 2009, s. 213). Birçok yenilik ve değişimin yaşandığı, klasik gelenekle birlikte yeni edebî adımların atıldığı bu dönemde; özellikle gazel ve tahmis yoluyla nazire geleneği devam ettirilmiş, kaside ve mesnevi yazımında azalma olmuş, kaside övgü konulu bir tür olarak mesnevi ve muhammeslerde kullanılmış, müşterek gazel söyleme geleneği sürdürülmüş, divan-mesnevi-risale-alfabe kitapları basılmış, Arapça-Farsça ve Fransızcadan tercüme yapılmış, bazı eserlerin şerhleri kaleme alınmıştır (Öztekin, 2017, s. 277). Enderunlu Vâsif, Keçeci-zâde İzzet Molla, Şeyhülislam Ârif Hikmet, Şeref Hanım, Leskofçalı Gâlib, Yenişehirli Avnî, Hersekli Ârif Hikmet, Âkif Paşa, Leylâ Hanım, Aynî, Pertev Paşa, Dâniş, Kâzım Paşa, Osman Nevres, Fehîm, Âdile Sultan, Âgâh Paşa vd. gibi pek çok isim bu dönemde manzum ve mensur eserler yazmışlardır. Bu çalışmanın konusunu ise bu dönemin şairi, nazım ve nesir olmak üzere pek çok eser kaleme almış; fakat kendisinden hak ettiği kadar bahsedilmemiş bir isim olan Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi oluşturmaktadır. Çalışmada Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin hayatı ve eserlerine dair bilgiler verilerek şairin tanınmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## 2. Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin hayatı ve edebî yönü

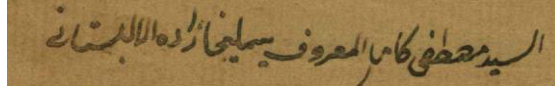
19. yüzyılda yaşamış olan Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin hayatı hakkında bilgiler çok sınırlıdır. Eserlerinde kendine dair söyledikleri ve Bursalı Mehmed Tahir'in *Osmanlı Müellifleri* adlı eserindeki bilgileri, onu tanıma hususunda büyük katkı sağlamaktadır.

Doğum tarihi bilinmeyen Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin şeceresi; Şeyh İsa Efendi oğlu Eshab-ı Kehf müderrisi İlyas Efendi oğlu Yemlihâ oğlu Hüseyin oğlu Şeyh Abdullah oğlu Kadı Mustafa Kâmil Efendi şeklindedir. Kahramanmaraş'a bağlı Elbistan'da doğmuştur. Birçok medeniyete tanıklık eden Elbistan'da âlim-kadı yetiştirmede dikkat çeken Yemlihâ-zâde ailesine mensuptur (Kök, 2012). Kadılık makamında görev yapmış ve 1294/1877 yılında Kayseri kadısı iken vefat etmiştir. Kayseri eski mezarlığında, Seyyid Burhaneddin türbesi civarına defnedilmiştir (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 468; Alparslan ve Yakar, 2011, s. 19-20).

Mustafa Kâmil Efendi'nin babası, Abdullah bin Mustafa Elbistânî'dir. O da âlim ve şair bir zattır. Şiirlerinde *Tevfik* ve *Şâkir* mahlaslarını kullanmış; bazı kaynaklarda Yemliha-zâde Hoca Abdullah Şâkir Efendi/Tevfikî adıyla anılmıştır (Solak vd., 2017, s. 13).

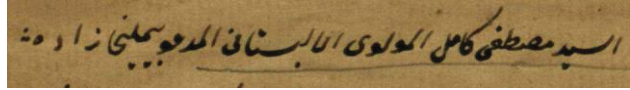
Şair/şârih Mustafa Kâmil Efendi'nin, hem Yemlihâ-zâdelere mensubiyeti hem de Elbistanlı oluşu matbu ve el yazması eserlerinde belirtilmektedir:

Es-seyyîd Mustafâ Kâmil el-ma'rûf  
Yemlihâ-zâde El-Elbistânî (Milli  
Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu. 06 Mil  
Yz A 3584, 1a).

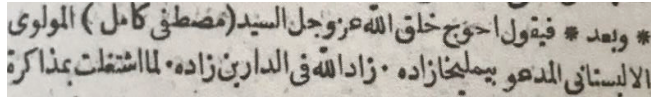


Kendi için düştüğü kayıtlarda da görüldüğü üzere Mustafa Kâmil Efendi, Mevlevî'dir. Mevlevî çevrelerde *Kâmil-i Mevlevî* olarak tanınmaktadır (Dağlar, 2008, s. 345). Bazı eserlerindeki şaire dair kayıtlarda da bu tarikatın bir üyesi olduğu söylenmektedir:

Es-seyyîd Mustafâ Kâmil el-Mevlevî el-  
Elbistânî el-med'û Yemlihâ-zâde (Milli  
Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu. 06 Mil  
Yz A 3584, 1b).



... Es-seyyîd (Mustafâ Kâmil) el-Mevlevî el-  
Elbistânî el-med'û Yemlihâ-zâde... (El-  
Hikmetü'l-Bâlîga ve Şerhühâ)



Ayrıca *Kaside-i Adem ve Şerhi*'nin giriş bölümündeki söyleminden Beşiktaş Mevlevîhânesi şeyhi Nazif Dede'nin müridi olduğu anlaşılmaktadır. 30 yıldan fazladır tefsir, hadis, tasavvuf kitapları okumuş ve bu alanlarda mütalaalarda bulunmuş Mustafa Kâmil Efendi, Şeyh Nazif Dede'nin *Mesnevî* mütalaaları neticesinde adem redifli 7 beyitlik kısa bir kaside kaleme almıştır. Şerh içinde şerh usulüyle hem kendi beyitlerini hem de *Mesnevî*'nin bazı beyitlerini önce tercüme ederek şerh etmiştir. Bununla birlikte eserinde pek çok memlekete seyahat ettiğini ve karşılaştığı âlim ve sûfilerin sohbetlerine katıldığını ifade etmektedir:

[140b]... bundan akdem otuz seneden mütecâviz nice kütüb-i tefâsîr ü ehâdis ü tasavvuf mütâlasında sarf-ı enzâr-ı dakîka vü efkâr-ı 'âmîka itdügümden başka el-kazâ'un ve belâ'un müfâdnca bi-kazâ'illâh ibtilâ oldıgum kazâ vesîlesile kazâyâ-yı mezkûrenüñ hall ü keşfi zımında bilâd-ı sahîkada sinîn-i 'adîde seyr ü seyhâhatüm esnâsında hezâr meşâhir-i ulemâ-yı kirâm ve meşâyih-ı izâm hazerâtınun müşâfehe-yi kudsiyyelerine dahı mürâca'at itmîş isem de bi-kemâlîhâ gavrına vâsıl olamadıgumdan en-nihâye bi-tevfikî'llâhi ve inâyetihi Der-i 'aliyyede Beşiktaş Mollâhâne [141a] şeyhi kutbu'l-ârifin gavsul-vâsılın Mevlânâ Şeyh Nazîf Dede efendimüz hazretlerine bi's-sıdkı ve'l-ihlâs teslîm-i dest-i inâbet itdügümden soñra şeyh-i müşârun-ileyh hazretlerinüñ nutk-ı âliyelerinden sâdır olan tenbîh-i nebîhlerine imtisâlen dikkatile Mesnevî-yi şerîf mütâlasına devâm itdügümden be-himmet-i Mevlânâ kuddise sırrahu kazâyâ-yı mezkûrenüñ hall ü

keşfine muvaffakiyetümle berâber bu bâbda sünûhât-ı İlâhiyyeden ebyât-ı seb'âyı şâmile Kasîde-i 'Adem nâmıyla be-nâm bir kıta kâsîde ser-i kilk-i fakîrânemden zuhûrâ gelmiş... (Dağlar, 2008, s. 353).

Gazel görünümüne bu kasidesinde şair, adem konusunu merkeze alıp tasavvufun temel meselelerini inceler. *Tevhid, vahdet-i vücud, ezel, ebed, nefis, bezm-i elest, ervah* gibi kavramlara değinmekle birlikte şerhinde yararlandığı kaynakları da belirtir. Mevlanâ (Mesnevî), Muhyiddîn Arabî (Nakşu'l-Fusûs), İmam Gazâlî (Mişkâtü'l-Envâr), Nazîf Dede (Şerhu'l-Mesnevî, Ta'rîfî's-sülûk), Vehbî-yi Konevî (Hafız Divanı Şerhi) bu yazar ve kaynaklardan bazılarıdır (Dağlar, 2008, s. 349-350). Şairin zengin dinî-tasavvufî bilgisini, Arapça ve Farsça'ya hâkimiyetini gördüğümüz kaside ise şu şekildedir:

#### **Kasîde-i 'Adem li-Kâmil-i Mevlevî**

Kâr-kun feyzinden aldum kârgâhumdur 'adem  
 Hestümi nâ-best bildüm asl-ı câhumdur 'adem  
 Ben mekânîyem velî zâtum muhakkak lâ-mekân  
 Çarh-ı devvâr içre bir seyyâr mâhumdur 'adem  
 Eylemem ayân-ı mevcûdâta aslâ iltifât  
 Mebde'-i hem-merci'ümde hod-nigâhumdur 'adem  
 Kullu şey'in hâlikun hükminden itdüm iktibâs  
 Hak budur tevhîd-i Hakka şâh-râhumdur 'adem  
 İtmişem idâm Fir'anv-ı 'anûd-ı nefsümi  
 Tûr-ı Mûsâdan dahı geçdüm penâhumdur 'adem  
 Pes ene'l-Hak söylerem Mansûrveş nâ-hestden  
 Bârgâhumdur amâ hem kâm-hâhumdur 'adem  
 Çün 'ademdür mebde'-i feyz-i vücûd-ı mutlakuñ  
 Haşr u neşre *Kâmilâ* âdil-güvâhumdur 'adem (Dağlar 2008, s. 352).

Mevlevî olan şair bir dönem İstanbul'a gelmiş ve Topkapı civarındaki, 16. yüzyılda Merkez Efendi lakaplı Şeyh Musa Muslihüddin Efendi'nin kurucusu olduğu tekkede (Tanman, 2004, s. 202) misafir olmuştur. Bu misafirliğini şiirinde dile getiren şair, Merkez Efendi'nin, Halvetiyye'nin Sünbülüyye koluna mensup olduğunu belirten bir kayıt da düşmüştür. Şiirinde "Zamanın kutbu, ledün ve irfan ilimlerinin dairesinin merkezi" şeklinde bahsettiği Merkez Efendi'yi ve dergâhını övmüştür:

Merkez-i dâire-i 'ilm-i ledün ü 'irfân  
 Hazret-i Merkez Efendi ki odur kutb-ı zamân  
 Merkezi gülşen-i Firdevs gibi müstesnâ  
 Dergehi sâhib-i âmâle şehâ kehf-i emân (Mecmua 42a)

Şair, Sultan Abdülmecid Han zamanında yaşamıştır. *Nazmü'l-Fünûn* adlı eserinin giriş bölümünde çok çalışarak öğrendiği ilimleri nazım hâlinde kaleme aldığını ve eserini Allah'ın halifesi, adalet ve ihsan sahibi, dünyanın yöneticisi gibi sözlerle övdüğü Sultan Abdülmecid'in huzuruna arz ettiğini belirtir (Alparslan ve Yakar, 2011, s. 33). Ayrıca "Adanavî 'Abdu'l-fettâh Niyâzî Efendi'nün İmtihân Risâlesi'ne takrîz u târih-i 'âcizânemdür" başlığıyla yazdığı dokuz beyitlik şiirinde şair, hem Sultan Abdülmecid

zamanında yaşayan, yani çağdaşı olan Adanavî 'Abdul-fettâh Niyâzî Efendi'nin risalesini tanıtmış hem de esere H. 1263 tarihini düşmüştür:

Cenâb-ı 'Abd-ı fettâh Niyâzî  
 Gürûh-ı fâzılânın şâhbâzı  
 Güzel tertîb kıldı imtihânı  
 Serâpâ itdi anda keşf-i râzı  
 Yerinde eyleyüp tahkîk u tedkîk  
 Ayırmışdur hakîkatle mecâzı  
 Şeh 'Abdü'l-mecîd 'asrında ol zât  
 Bu üslûb üzre itdi intihâzı  
 O bir nahrîr-i 'âlî Ka'bdür kim  
 Ne mümkün ana sa'd ola mehâzı  
 Bunın emsâli bir takrîre hergiz  
 Muvaffak olmamışdur Fahr-i râzî  
 Kamu tullâba bir 'âlî eserdür  
 Pesend eyler eserdür ser-firâzı  
 Hemân tevfikini Hak yâr kılsun  
 Şefî' itsün aña şâh-ı Hicâzı  
 Didî cezm ile *Kâmil* târihinde  
 Güzel eyledi tertîbin Niyâzî

Sene 1263 (Mecmua 52b)

Bursalı Mehmed Tahir şairin divanı olduğunu belirtmektedir (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469); fakat henüz divanına ulaşılamamıştır. Bir divan hacminde olmayan mecmuasındaki şiir örnekleri ise, Mustafa Kâmil Efendi'nin şairlik yönü hakkında bilgi verir. Klasik şiir geleneğinin, halk ve tasavvuf edebiyatı ürünlerinin görüldüğü mecmuada, pek çok manzum ve mensur metin bulunur: Gazel, kaside, nazm, kıta, müfred, şarkı, tarih, murabba, tahmis, koşma, münacat, na't, latife, Arapça ve Farsça şiirler, tebriknâme, teşekkürnâme, ilaç ve macun tarifleri gibi. Hem mecmuadaki şiirlerinde hem de diğer manzumelerinde Mustafa Kâmil Efendi, Kâmil mahlasını kullanmıştır:

Ferd ü tenhâ ibtihâl ile Hudâya *Kâmilâ*  
 'Âlemü'l-esrâr-ı devr kılsan bilür her nerde 'arz (Mecmua 10a)  
 Olmasaydı merkezim kurbunda ol şâh-hânenin  
 Çâh-ı duzah idi her dem *Kâmilâ* câhım benim (Mecmua 10b)  
 Hâl-i Hindûlar urur sînemde dâğ üstinde dâğ  
*Kâmilâ* encâmı vâveylâya ugrattı beni (Mecmua 10a)  
 Şehlâ bakışın *Kâmile* şemşîr-i kazâdur  
 Cismime değil belki hemân cânuma geçdi (Mecmua 12b)  
 Ser-levhaya yazmakda iken cevrini *Kâmil*  
 Dûd-ı nefesim safha-i dîvânımı yakdı (Mecmua 41b)  
 Çün 'ademdür mebd-e'-i feyz-i vücûd-ı mutlakuñ

**Adres**  
*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
 Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
 Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
 Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
 Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



Haşr u neşre *Kâmilâ* 'âdil-güvâhumdur 'adem (Dağlar 2008, s. 352)

Şair, eserlerinde ağırlıklı olarak dinî-tasavvufî konuları işlemekte; Allah'a, Hz. Muhammed'e duyduğu sevgiyi dile getirmektedir. Bazı gazellerinde ise beşerî aşkın izlerine, klasik şiirdeki idealize sevgili tipine ve özelliklerine rastlanılır. Şair, âşiğa cefa çektiren, eziyetiyle sınırları zorlayan sevgilinin fiziksel özelliklerini anlatırken güzel vasıflardan, benzetmelerden yararlanır. Ulaşılmaz konumdaki sevgili; salınan bir serviği/Tuba ağacını andıran boyu, güzel dudakları, hale kaşları, zincire benzeyen saç telleriyle âşiğın gönlünü tutsak eden bir afettir:

Ra'nâ-yı lebüñ gonce-i handâna değişmem  
 Bâlâ-yı kadiñ serv-i hırâmâna değişmem (Mecmua 31a)  
 Hâle-i ebrûlarıñ gavgâya ugratdı beni  
 'Ukde-i gîsûlarıñ sevdâya ugratdı beni (Mecmua 11a)  
 Murg gönlüm bend ider zincîrveş her telleri  
 Mûyına üftâd olan bulmaz rehâ gîsûların (Mecmua 11b)  
 Seyr eyleyüben gülşen-i hüsn içre gezerken  
 Tûbâ gibi bir kâmet-i dil-cûya uruldı (Mecmua 12a)

Beş beyitlik bir gazelinde ise şair, Fransız bir güzelden bahsetmektedir. "Fransa vapurı hademelerinden bir mahbûb hakkında sudûr itmişdür" açıklamasını yazdığı bu gazelde Fransız mahbubu tasvir ederken şair, klasik şiirin sevgili tipinin özelliklerini sıralar. Vezin kusurlarının bulunduğu bu gazelde tarif edilen Fransız güzel; yürüyüşüyle, boyuyla, güzelliğiyle şairi etkilemiş, onu aşk sarhoşu etmiştir:

Tecdîd-i mâcerâ eyledi bir gulâm-ı Fransevî  
 Ya'ni dokundı sîneme bir sihâm-ı Fransevî  
 Ugraşmak üzre iken bahr-ı sepîd 'aşk ile  
 Mestâne nûş eylemişem tâze câm-ı Fransevî  
 Vapur-ı mahtına koymakdan ol çeşm-i âfeti  
 'Ömrüm esâsını yıkmak imiş merâm-ı Fransevî  
 Bunı diyü tekrar ile 'arz-ı cemâl ider  
 Hem ben de direm hakkında öyle kelâm-ı Fransevî  
*Kâmil* nideyin togrısı vildân-ı cinâmı ben  
 Ger olsa benim ol serv-i hırâm-ı Fransevî (Mecmua 30b)

Üç dilde şiir söyleme kabiliyetine sahip şair, söze verdiği ehemmiyeti sühan redifli kasidesinde dile getirir. Söz bir cevherdir ve hikmet içermelidir. Ayrıca ay yüzlü sevgilinin gül renkli dudaklarından dökülen sözler de şairin gönlünü yakmaya yetmektedir:

Leb-i gülfâmını debretse eger ol meh-rû  
*Kâmilîñ* gönlünü ihrâk ider nâz-ı sühan (Mecmua 57a)

Bununla birlikte Mustafa Kâmil Efendi'ye göre konuşmacı, üç yerde itinalı olmalıdır: Allah'ı överek hitaba başlamalı, konuya güzel ve maksada uygun bir şekilde girmeli ve sözü güzel bitirmelidir (Alparslan ve Yakar, 2011: 71-72). Mustafâ Kâmil Efendi, kendisinin de eserlerini bu usulde tertip ettiğini belirtmektedir.

Mecmua'sındaki şiir örneklerine bakıldığında şairin, hem kendi dönemindeki hem de önceki dönemlerdeki isimlere şiirler yazdığı görülür. Sıdkî, Cesârî, 'Ayntabî Hasırcızâde Mehmed Ağa nazire yazdığı isimlerden birkaçıdır. Şirvânîzâde Mehmed Efendi'ye kaside şeklinde methiyye, Sâlim Efendi'ye Arapça bir kaside kaleme almıştır. İbn-i Ferište'nin söylediklerini de nazma döktüğü bir şiiri vardır:

Sekiz dimişdür envâ'-ı ziyâfet  
Ki her birinde vardır nev'-i râhat  
...  
Bunu yazmışdurur İbn-i Ferište  
İşitgil nazmını *Kâmil*den işte (Mecmua 29a)

Kendisine Sakız adası niyabeti teklif edilen şair, Arzuhalî Efendi hazretlerine latife yoluyla aşağıdaki nazmı yazmıştır:

*Kâmilâ* çinemedem çünkü çü atdın Sâkızı  
Varıyor ki 'illetine eyle devâ-yı diger  
Âferin tatlu yerinde bırakup çinedi ol  
Bulur elbetde hazâkat ile şifâ-yı diger (Mecmua 13b)

Mustafa Kâmil Efendi, birçok olaya tarih düşürmüştür. Altuner'in (2013) çalışmasında tanıttığı mecmuada; ölüm, doğum, mektep inşası, kışla inşası vd. olaylar için tarih kayıtları görülür. Bununla birlikte Eğin (Kemaliye) kasabasını öven bir şiir yazmıştır. Eğin'den Kâtib Çelebi *Cihannümâ*'da ve Evliya Çelebi *Seyahatnâme*'de çok miktarda meyve üretilen bağlık ve bahçelik bir kasaba olarak söz etmektedir (Akkan ve Tuncel, 2002, s. 236-237). Gül bahçesini andıran güzelliğiyle, medeniyetlere ev sahipliği yapmasıyla Eğin, eşsiz bir yerdir:

Eğin gibi 'acaba var mı gülistân-asâ  
Ki ehl-i zevke odur vekt u âşiyân-asâ  
Nezâket üzre anun resm ü vaz'ı bünyâdı  
Zemîn u mevki'ine düşmüş âsitân-asâ  
Galata gibi durur vü anuñ makarr-ı Rûm u Frenk  
Ki anda var nice mahbûb-ı nev-civân-asâ  
Salarsa nîm nazîrin her birisi âhû-veş  
Delerdi sîneleri hûn idüp sinân-asâ (Mecmua 38b)

Söze ehemmiyet veren ve onun itinalı kullanımına özen gösteren Maraşlı şair, bu üslubunun aksine Maraşî Neşet Efendi'ye ise ağır sözler ve argo ifadeler içeren bir şiir yazar. Şiirinde Maraş'a daha önce böyle kötü sözlü ve cahil birinin gelmediğini vurgular:

Bir Neş'et-i menhûsa imiş neş'et-i kâbus  
Bir böyle 'aceb geldi mi hiç Mar'aşa deyyûs (Mecmua 39a)

Mecmuasındaki dikkat çekici bir metinde ise şair, kuvvet verici bir macun tarifi verir:

## Ma'cûn-ı Mukavvî

Evvelâ sarı nohudu alalar, el değirmeninde öğüdeler. Tâ üst kabuğu çıkınca ve tâze kabuk, süd ile bişireler. Katı ola. Andan sonra 5 dirhem mîstaki, 6 dirhem zencebîl, 3 dirhem dâr-ı fülful, 3 dirhem Hindistân cevizi içi, 3 edviye mikdârı balla kıvama getirüp ma'cûn ide. Vakt-i hâcetde 2 miskâl mikdârı istimâl ideler, ziyâde yiyeler. Şol kadar cimâ'a kuvvet vire kim hiç za'af-ı süstlük gelmiye ve andan sonra ayacı sovetmek suyla yumayınca sâkin olmaya mücerredür. İ'timâd oluna (Mecmua 18b).

Şairin kelime tercihinden, yazdığı manzum ve mensur metinlerden hareketle Arapçaya çok hâkim olduğu görülmektedir. Hadis, fıkıh vd. alanlarda eserler kaleme alan Mustafa Kâmil Efendi'nin İslami ilimlere de vakıf olduğu, bu ilimlerle ilgili eserleri okuduğu anlaşılmaktadır. Onun yazdığı eserlerin bir bölümünü ise Arapça şerhleri oluşturur. Dolayısıyla şairin şârihlik yönünün bulunduğu, hatta şairliğinden daha ön planda olduğu söylenebilir. Sözlükte sözüün kapalı kısımlarını açıklayıp anlaşılır hâle getirmek anlamına gelen *şerh* kelimesi literatürde bir ilim dalında tanınmış genellikle muhtasar metinler için yazılan, bunlardaki kapalı ifadelerin açıklandığı, eksik bırakılan hususların tamamlandığı, hatalara işaret edildiği ve örneklerin çoğaltıldığı eserler manasını taşımaktadır (Şensoy, 2010, s. 555). Mustafa Kâmil Efendi de İslâm edebiyatında meşhur olan, daha çok dinî-tasavvufî Arapça eserleri şerh etmiştir (Din dışı konulu şerhine '*Arûz-ı Endelüsî Şerhi* örnek gösterilebilir). Tanınmış Arapça metinleri şerh etmekle birlikte şârih, kendi şiirini şerh eden müstesna isimlerden biridir (*Adem Kasidesi* ve şerhi). Öte yandan tespit edilen şerhlerinden *Bânet Su'âd* kasidesi şerhi, Türkçe tercüme mahiyetinde bir şiirdir. Şârih, İmam Bûsîrî'nin tanınmış eseri *Mudariyye Kasidesi*'ne ve Muhammed Hanefî'nin Hz. Muhammed için kaleme aldığı na't türündeki *Kasîde-i Hâiyye*'yesine ise Arapça şerh yazmıştır.

Mustafa Kâmil Efendi, sadece manzum metinleri değil, mensur metinleri de Arapça şerh etmiş (*Arûz-ı Endelüsî Şerhi* gibi); şerh kavramıyla yakından ilgili olan hâşiye, ta'likât türünde eserler de kaleme almıştır (Şârihin *Ta'likât alâ Nuhbeti'l-Fiker fi Fennü'l-Hadis ve Hâşiye Alâ Karatepli* adlı eserlerini bu konuda örnek verebiliriz.). Hâşiye, genelde şerhlere yapılan açıklama, eleştiri ve ilâve tarzı notlardan oluşan eserlere; ta'lik/ta'likât ise hâşiyelere dair yazılan notlara verilen isimlerdir (Şensoy, 2010, s. 555).

Bu türdeki metinlerinin giriş bölümünde yaptığı açıklamalarla Mustafa Kâmil Efendi, kaynak metin hakkında bilgi vermeyi de ihmal etmez. Bilhassa manzum metinlerde kaynak metni ya üstünü çizerek ya da kırmızı mürekkeple belirterek vurgular. Örneğin; Ka'b bin Zühayr'in Hz. Muhammed için kaleme aldığı *Kasîde-i Bürde*, *Kasidetü'l-Bürde* adlarıyla bilinen *Bânet Su'âd* kasidesini şerh eden şârih, kasidenin öncesinde Ka'b bin Zühayr'in bu kasideyle kılıçtan kurtulup sahabeden biri olduğunun kaydını düşmüştür. Arapça beyitleri kırmızı, şerh beyitlerini Türkçe ve siyah mürekkeple yazmıştır. İslâm edebiyatında meşhur bu kasidenin yazılma sebebi ise şöyledir: Ka'b bin Zühayr Müslüman olmadan önce Hz. Muhammed'i hicveden bir şiir söylemiş ve Hz. Peygamber onun öldürülmesini istemiştir. Ona Müslüman olursa bağışlanacağı bildirilmiş ve o, Medine'ye gelip İslam'ı kabul etmiştir. Hz. Muhammed'in huzurunda *Bânet Su'âd* kasidesini okumuştur. "Muhakkak ki peygamber kendisiyle aydınlanan, Allah'ın çekilmiş yalın kılıçlarından bir kılıçtır." beytini okuduğunda Hz. Peygamber, ona hırkasını hediye vermiştir (Savran, 2001, s. 7-8). Mustafa Kâmil Efendi şerh ettiği bu kasidenin insanlara faydalı olmasını temenni eder. Kasidenin ilk beyti ise şöyledir:

بانت سعاداً فقلبي اليوم مذبذب

مؤتيم إثرها لم يند مذبذب

Su'âd ayrıldı benden ol sebebden dil bugün bîmâr

Fedâsız bir esîr-i bend-i 'ışk yolında hem-bîzâr (Mecmua 4a)

### 3. Eserleri

#### 3.1. 'Arûz-ı Endelüsî Şerhi

Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, el-Endelüsî'nin aruz ilmine dair kaleme aldığı *el-Arûzu'l-Endelüsî* adlı eserini şerh etmiştir. Eser; Milli Kütüphane Yazmalar bölümünde, Eskişehir İl Halk Kütüphanesi koleksiyonunda 26 Hk 845/1 numarada bulunmaktadır. 1b-37a varakları arasında yer alan metin, *Keşfu'l-Gumuz fî İzâhî Muğlakâtî'l-Arûz* adıyla kayıtlıdır. Nestalik hatla ve Arapça yazılmış mensur metnin giriş bölümünde ve bitiminde müstensih olarak Ahmed b. Hüseyin adı yer alır. Eserde; özel isimler, başlık, bazı kavramlar vd. üstü çizilerek belirtilmiştir. Endelüsî'nin eseri; hem kendi döneminde hem de sonraki dönemlerde çok meşhur bir eser olmuştur. Kısa, pratik ve sadece aruzu öğretmeye yönelik oluşuyla; gerek klasik dönem ilim adamları arasında gerekse Osmanlı döneminde medreselerde okunmuş ve okutulmuştur. Eser üzerinde de birçok şerh, haşiye vb. çalışmalar yapılmıştır (Bakırcı ve Çöğenli, 2005, s. 268). Âlim bir zat olan Yemlihâ-zâde Mustafâ da geleneğe uyararak bu eseri şerh etmiş ve örneklerle aruza dair hususları aktarmıştır. O, eserini yazarken gece gündüz çalıştığını, anlaşılmadığını düşündüğü konuları açıkladığını belirtmiştir (Özgeriş, 2021).

#### 3.2. Mecmû'a

Elbistanlı Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi'nin farklı konularda manzum ve mensur şekilde yazdığı metinleri içeren bir eserdir. Yazmanın başında mecmuadaki tüm metinlerin Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi'ye ait olduğunun kaydı düşülmüştür. Mecmuada; kaside, gazel, murabba, müfred, lugaz, şarkı vd. nazım şekillerinin kullanıldığı şiirler ve Türkçe-Arapça olarak yazılan mensur metinler bulunur (Altuner, 2013, s. 313-314). Altuner (2013), mecmuayı ilim âlemine tanıtan ilk isim olmuştur. Çalışmasında, mecmuada yer alan tüm metinleri kısaca tanıtmış ve onlardan örnekler vermiştir. Eser; Süleymaniye Kütüphanesi'nde, Yazma Bağışlar 6955 numarada yer alır. 60 varaklık mecmua, 176x117 mm ölçülerindedir. Bu eser, müellif hatlıdır ve nestalik yazıyla 15 satır hâlinde kaleme alınmıştır. Mecmua; 19. yüzyıl şairlerinden Mustafa Kâmil Efendi'nin nazım ve nesir şeklinde yazdığı klasik Türk edebiyatı, halk edebiyatı ve tasavvuf edebiyatı ürünlerini barındırması dolayısıyla önem teşkil etmektedir (Özgeriş, 2021).

#### 3.3. Kasîde-i 'Adem ve Şerhi

Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi'nin tasavvufun temel meselelerini *adem* (yokluk, hiçlik) konusunu merkeze alarak yorumladığı, *adem* konusundaki düşüncelerini yansıtan kasidesi ve şerhidir (Dağlar, 2008, s. 349).

Eser; Konya Mevlânâ Müzesi Kütüphanesi'nde 1665 numarada kayıtlı, tasavvufi konulu eserlerden oluşan mecmuanın 140a-151b varakları arasında yer alır. Mecmua, 218x145-155x85 mm ölçülerinde, 17 satır hâlinde nesih yazıyla kaleme alınmıştır. 151b'de nüshanın Dellâlbaşı-zâde Abdurrahmân tarafından, 15 Rebûlevvel 1293 (10 Nisan 1876) tarihinde istinsah edildiği kaydı bulunmaktadır (Dağlar, 2008, s. 351). Manzum-mensur şeklindeki metinde Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi önce *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* kalıbıyla yazdığı 7 beyitlik kasidesine yer verir. Daha sonra kendi kasidesini şerh etmeye başlar. Şerh ederken de ilham aldığı Mesnevî beyitlerini zikreder. Bu beyitleri de "şerh içinde şerh" usûlüyle izah eder. Daha sonra ihtiyaç duyarsa toparlayıcı birkaç cümle ile konuyu açıklar (Dağlar, 2008, s. 349). Dağlar (2008) hazırladığı makaleyle hem *Kasîde-i 'Adem ve Şerhi*'nin transkripsiyonlu metnine yer verir hem de eserle ilgili tespitlerde bulunur (Özgeriş, 2021).

### 3.4. Nazmü'l-Fünûn

Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi'nin mantık, vaz', edeb, aruz, meânî, fesahat ve belagat ilimlerine dair yazdığı şiirleri ihtiva eden eseridir. Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, eserinin girişinde çok çalışarak öğrendiği ilimleri nazım hâlinde kaleme aldığını ve Sultan Abdülmecid'in huzuruna arz ettiğini belirtir. Ayrıca akıcı bir üsluba sahip manzumesinin yedi sanat dalının kurallarının temelini kapsadığını, şiirlerini okuyan ve ezberleyenlerin başka eserlere ihtiyaç duymadan bu sanat dallarına vakıf olacağını söyler. Her bölümde içeriğe uygun bir başlık ve Besmele bulunur. Arapça ve manzum olarak yazılan eser, 1275 yılında 24 sayfa olarak basılmıştır. Bu eserin mantıkla ilgili ilk bölümünü Halil Esad Efendi *Cilâûluğun Şerhü'l-kıyasiyye Maaddibâce min Nazmü'l-fünûn* adlı eserinde şerh etmiştir (Alparslan ve Yakar, 2011, s. 22). *Nazmü'l-Fünûn*'un Türkçe tercümesi ise Alparslan ve Yakar (2011) editörlüğünde kitap olarak yayınlanmıştır (Özgeriş, 2021).

Şair eserinde; on altı yaşındayken *Dürrü'n-nizâm* diye adlandırılan *Nazmü'l-Âdâb*'ı yazdığını; daha sonra değişik sanat dallarını nazm hâlinde yazarak biraraya getirip *Nazmü'l-Fünûn* adını verdiğini söyler (Alparslan ve Yakar, 2011, s. 34). Ayrıca başka bir yerde edebî ilmi bölümüne *Dürrü'n-nizâm* adını koyduğunu belirtir (Alparslan ve Yakar, 2011, s. 39).

### 3.5. El-Hikmetü'l-Bâliga ve Şerhühâ

Molla Mahmud Fârûkî'ye (ö. 1062/1652) ait olan *el-Hikmetü'l-Bâliga*, felsefi bir risale olup daha çok müellifi tarafından yapılan *eş-Şemsü'l-Bâziga* adlı şerhiyle tanınmaktadır (Bazmee, 1995, s. 182). Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi hikmetle ilgili bu eserin her beytini şerh eder. Giriş bölümünde şârih, kendini tanıttikten sonra kolay ve anlaşılır bir üslupta yorumlarda bulunduğunu dile getirir. Bununla birlikte, eser içerisinde şerhe katkıda bulunacak çizimlerden de yararlanır. Eser, Arapça manzum-mensur bir metindir. Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu O6 Mil Yz A 3584 numarada *el-Hikmetü'l-Baliga* adıyla kayıtlıdır. Ayrıca eser 1292/1876 tarihinde Matbaa-i Amire'de basılmıştır (Özgeriş, 2021).

### 3.6. Menâhicü'l-İhticâc

Mustafa Kâmil Efendi'nin mantıktan bahsettiği eseridir. 1889/1307 yılında İstanbul'da Matbaa-i Amire'de 33 sayfa olarak Arapça basılmıştır. Eserin yazma nüshaları; *Menâhicü'l-İhticâc* adıyla Afyon Gedik Ahmet Paşa İl Halk Kütüphanesi 03 Gedik 18113/12 numarada (97b-121a), *Menahicu'l-İhticac* adıyla Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 7831/5 numarada (147b-153b), *Menahic al ihticac fi beyan-ı tarik alistid la al intaç* adıyla Konya Karatay Yusufâğa Kütüphanesi 42 Yu 9865/4 numarada ve *Münhacü'l-İhticac* adıyla Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi 44 Dar 105/6 numarada (137b-150a) bulunmaktadır.

### 3.7. El-Manzûmetü'l-Aliyye fi'l-Ahbari'n-Nebeviyye

Usûl-i hadis konulu Arapça bir eserdir. *Ta'likât 'alâ Nuhbetü'l-Fiker fi Fennü'l-Hadîs* ile birlikte 1283 yılında İstanbul'da Matbaa-i Amire'de 42+3 sayfa olarak basılmıştır. Eserin yazma nüshaları; *Risâle fi Usûli'l-Hadîs* adıyla Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonunda (59b-104b varakları arasında) ve Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi'nde *Manzumetü'l-Aliyye fi'l-Ahbarin Nebeviyye* adıyla 42 Kon 1719/2 yer numarasında bulunmaktadır (Özgeriş, 2021).

### 3.8. Ta'likât 'alâ Nuhbeti'l-Fiker fî Fennü'l-Hadîs

Usûl-i hadis konulu Arapça bir eserdir. *El-Manzûmetü'l-Aliyye fî'l-Ahbarî'n-Nebeviyye* şeklinde adlandırılan manzume ile birlikte 1283 yılında İstanbul'da Matbaa-i Amire'de 42+3 sayfa olarak basılmıştır. Eserin yazma nüshaları; *Risâle fî Usûli'l-Hadîs* adıyla Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonunda (59b-104b varakları arasında) ve *Talikât ala Nuhbeti'l-Fiker fî'l-Hadîs* adıyla Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi'nde 42 Kon 1719/1 numarada bulunmaktadır (Özgeriş, 2021).

### 3.9. Kasîde-i Mudariyye Şerhi

İmam Bûsîrî'nin tanınmış eseri Mudariyye Kasidesi'ne yazılan şerhtir. Mısırlı şair Muhammed b. Said el-Bûsîrî'nin (ö. 695/1296?) 39 beyitlik *Kaside-i Mudariyye'si* (*el-Kasîdetü'l-Mudâriyye fî's-salâti alâ Hayri'l-Beriyye*) pek çok defa şerh ve tahmis edilmiş, farklı dillere çevrilmiştir (Akgül, 2021, s. 24). Hz. Muhammed'e salâtların yer aldığı na't türündeki kasideyi Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi de geleneğe uyarak şerh etmiştir.

Eser; besmele, mukaddime bölümlerinden sonra *Mudariyye* kasidesinin her beytinin şerhiyle devam eder. Yazar; başlıkları, şerh ettiği beyitleri vd. kırmızı mürekkeple üstünü çizerek belirtir. Ayrıca giriş bölümünde kendini tanıttıktan sonra mübarek kaside şeklinde tanımladığı İmam Bûsîrî'nin *Kasîdetü'l-Mudariyye'sini* (قصيدة المضرية) şerh ve izah edeceğini belirtir.

Eser; Milli Kütüphane Yazmalar bölümünde, Eskişehir İl Halk Kütüphanesi koleksiyonunda 26 Hk 845/3 numarada bulunmaktadır. 41b-59a varakları arasında yer alan metin, *Şerhü Kasîdeti'l-Mudariyye* adıyla kayıtlıdır. Nestalik hatla kaleme alınmış Arapça manzum-mensur bir eserdir. Bağdatlı İsmail Paşa da *Hediyetü'l-Ârifin'de* bu şerhten bahseder (Bağdatlı İsmail Paşa, 1951, s. 460; Özgeriş, 2021).

### 3.10. Kasîde-i Hâiyye Şerhi

Hz. Muhammed için yazılmış olan na't türündeki kasidenin şerhidir. Kafiye harfinden ötürü *Kasîde-i Hâ* (قصيدة لها) şeklinde adlandırılan kaside; Muhammed Hanefî, İmam Busûrî ve Abdullah bin Revâha'ya nispet edilmektedir. Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, eserinin giriş bölümünde mübarek kaside dediği şiirin Muhammed Hanefî'ye ait olduğunu belirtir. Ayrıca mütedârek bahriyle yazılan bu şiiri, tahkik ve izah ettiğini söyler. 8 beyitlik kısa kasidede Allah'ın Hz. Muhammed'i yüce kılmasından, Hz. Muhammed'in diğer peygamberlerden üstünlüğünden ve mucizelerinden bahsedilmektedir. Eser; Milli Kütüphane Yazmalar bölümünde, Eskişehir İl Halk Kütüphanesi koleksiyonunda 26 Hk 845/2 numarada bulunmaktadır. 37b-40a varakları arasında yer alan metin, *Şerhü Kasîdeti'l-Hâ'iyye* adıyla kayıtlıdır. Nestalik hatla ve Arapça yazılmış manzum-mensur bir eserdir. Şair, kasidenin her beytini üstünü kırmızı mürekkeple çizerek belirtir ve sonrasında beyti şerh etmeye başlar (Özgeriş, 2021).

### 3.11. Manzûme-i Râiyye

Kafiye harfinden ötürü *Manzûme-i Râiyye* şeklinde adlandırılan manzumeden Bursalı Mehmed Tahir *Osmanlı Müellifleri*'nde bahsetmektedir (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469). Fakat manzumeye henüz rastlanılmamıştır (Özgeriş, 2021).

### 3.12. Kasîde-i Hemziyye Tahmisi

Eserle ilgili ilk bilgiyi Bursalı Mehmed Tahir verir. O, Osmanlı Müellifleri'nde Yemlihâ-zâde Mustafa'nın eserleri arasında bu eserini sayar (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469). Habeşî, eserinde bu şerhten bahsetse de (Yeşildağ, 2010, s. 59) esere ve eserle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### 3.13. Elfiye ve Şerhi

Usul-i fıkıh ilminden bahseden ve bin beyitten oluşan eserdir. İslâm kültür tarihinin bazı dönemlerinde bazı metinlerin kolayca ezberlenmesi, öğrenilmesi ve hatırdaki tutulması için bin beyitlik manzum eserler yazılmıştır (Turan, 1995, s. 27). *Elfiyye* adı verilen bu eserlerden birini de Yemlihâ-zâde Mustafa Kamil Efendi'nin yazdığı Bursalı Mehmed Tahir *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinde belirtir (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469). Fakat eser ve şerhine dair kütüphane kataloglarında herhangi bir kayda rastlanılmamıştır (Özgeriş, 2021).

### 3.14. Hüseyniyye Manzumesi ve Şerhi (El-Makalâtü'l-Hisyan alâ Kasîdeti'l-Hasan maa Tahmîs)

Kendi yazdığı *Hüseyniyye Manzûmesi*'ne şair tahmis ve şerh kaleme almıştır (Arslan, 2014). *Osmanlı Müellifleri*'nde Yemlihâ-zâde Mustafa'nın eserleri arasında sayılan esere (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469) henüz ulaşılamamıştır (Özgeriş, 2021).

### 3.15. Şerhün alâ Kasîde-i Nûniyye Li'l-Fazıl Hasan Fehmi Efendi

Osmanlı Şeyhülislamı Hasan Fehmi Efendi'nin (ö. 1298/1881) eserinin şerhidir. Bursalı Mehmed Tahir *Osmanlı Müellifleri*'nde bu eserin mizan ve adab ilmiyle ilgili olduğunu söylemektedir (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469). İpşirli ve Çelebi (1997) ise Hasan Fehmi Efendi'nin *el-Kasîdetü'l-Azîziyye* adlı manzum risalesinin kıyas bahsini Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi'nin şerh ettiğini belirtmektedir (İpşirli ve Çelebi, 1997, s. 321). Söz konusu eser, *Şerhün alâ Kasîde-i Nûniyye Li'l-Fazıl Hasan Fehmi Efendi* olabilir. Bu şerhe dair kütüphane kataloglarında herhangi bir kayda rastlanılmamıştır (Özgeriş, 2021).

### 3.16. Divan-ı Eş'ar

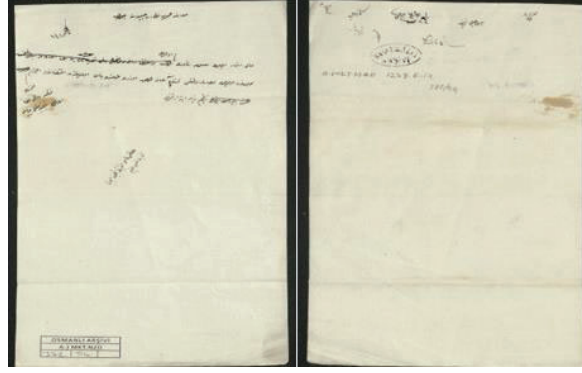
Şair/şârihin *Divân-ı Eş'âr* adlı eserinin varlığıyla ilgili ilk bilgiyi Bursalı Mehmed Tahir verir (1972, s. 469). Fakat kütüphane kataloglarında bu *Divan*'a rastlanılmamıştır. Nüshaya ulaşılamaması da Nuran Altuner'in (2013) çalışmasında ele aldığı ve bir divan hacmine sahip olmadığını belirttiği Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi'ye ait *Mecmua*'nın, bahsi geçen *Divan* olabileceğini düşündürmektedir (Özgeriş, 2021).

### 3.17. Hâşiye 'Alâ Karatepeli

Karatepeli adıyla şöhret bulmuş, tam adı Karatepeli Hüseyin b. Mustafâ b. Hasan el-Aydîni olan âlim zatın eserine yazılan haşiyedir. Bursalı Mehmed Tahir *Osmanlı Müellifleri* (1972: 469) adlı eserinde Mustafa Kâmil Efendi'nin bu eserinden bahsetse de kütüphane kataloglarında esere dair herhangi bir kayıt bulunamamıştır (Özgeriş, 2021).

### 3.18. Diğer eserleri

Bursalı Mehmed Tahir, Mustafa Kâmil Efendi'nin başka risaleleri bulunduğunu söyler (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 469). Hicri 1278 tarihli arşiv belgesinde de bir risalesiyle ilgili "Mustafa Kâmil Efendi'nin telif ettiği risalenin masraf ve temettuu bendine ait olmak şartıyla tab'ında bir beis olmadığı" şeklinde bir kayıt mevcuttur:



**Resim 1:** Osmanlı Arşiv Belgesi

*El-Hikmetü'l-Bâliga* adlı eserin dış kapağındaki tanıtım yazısında ise Mustafa Kâmil Efendi'nin başka risaleleri, latifeli makaleleri, mektupları ve faydalı eserleri olduğu belirtilmiştir (Alparslan ve Yakar, 2011, s. 21). Kataloglarda Seyyid Kamil el-Mevlevi Elbistani Yemlihazade'ye ait *Risale fi Beyan-ı Hayat Kurrat el-Mevlid el-Musuli* adıyla kayıtlı ve müstensihî Abdullah Nuri el-Musuli olan esere rastlanılmıştır. Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi 42 Kon 115 numarada bulunan risale, Arapça ve nesih yazıyla yazılmıştır. Ayrıca Süleymaniye Kütüphanesi İzmirli İsmail Hakkı Koleksiyonu 3493 numaradaki yazmada; şairin *Bânet Su'âd* kasidesinin tercümesi, latife risalesi ve Arapça kasideleri vd. bulunur. Bunlara ek olarak Mustafa Kâmil Efendi, *Kasîde-i 'Adem ve Şerhi'*nde *Da'ire-yi Vahdet Şerhi* adlı bir eserinin olduğunu söylemektedir. *Nazmü'l-Fünûn*'ün Meânî ilmini anlattığı bölümde ise "Bu ilmi müzakere eden kardeşlerimi zorlanmaktan kurtarmak için *Telhîsü'l-Miftâh*'ı nazm hâlinde yazdım." demektedir (Alparslan ve Yakar, 2011, s. 47). Fakat bahsi geçen iki esere de henüz ulaşamamıştır.

### 4. Sonuç

19. yüzyılda yaşamış, pek çok manzum ve mensur eser kaleme almış olan Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi, kaynaklarda kendisinden hak ettiği kadar bahsedilmemiş bir isimdir. Hayatı hakkında bilgiler çok sınırlıdır. Eserlerinde kendine dair söyledikleri ve Bursalı Mehmed Tahir *Osmanlı Müellifleri*'nde verdiği bilgiler onu tanımaya yardımcı olmaktadır. Şair/şârih, Elbistan'da âlim-kadı yetiştirmede dikkat çeken Yemlihâ-zâde ailesine mensuptur. Bir dönem kadılık makamında görev yapmış ve 1294/1877 yılında Kayseri kadısı iken vefat etmiştir.

Şiirlerinde Kâmil mahlasını kullanan Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi, bazı matbu ve el yazması eserlerdeki kayıtlarda Mevlevî olduğunu belirtir. Mevlevî çevrelerde de *Kâmil-i Mevlevî* olarak tanınmaktadır. Ayrıca *Kasîde-i 'Adem ve Şerhi'*nde Beşiktaş Mevlevîhânesi şeyhi Nazif Dede'nin müridi olduğunu söyler. Yine bu eserinde şair, 30 yıldan fazladır tefsir, hadis, tasavvuf kitapları okuduğunu ve bu alanlarda mütalaalarda bulunduğunu vurgular. Nitekim manzum ve mensur eserlerinin konusunu da bu türdeki okumaların etkisiyle dinî-tasavvufî konular oluşturur.



Mustafa Kâmil Efendi, Arapça ve Farsçaya çok hâkimdir. Özellikle Arapça yazdığı metinler ve şerhler dikkat çekicidir. Şerhleri dolayısıyla şâirlik yönünün bulunduğu, hatta şairliğinden daha ön planda olduğu söylenebilir. Şerh ettiği manzum-mensur eserler ise İslâm edebiyatında meşhur olan, daha çok dinî-tasavvufî Arapça eserlerdir (Din dışı konulu şerhine 'Arûz-ı Endelüsî Şerhi örnek gösterilebilir). Tanınmış Arapça metinleri şerh etmekle birlikte, kendi şiirini de şerh etmiştir ('Adem Kasidesi ve şerhi). *Bânet Su'âd* kasidesi şerhi, Türkçe tercüme mahiyetinde bir şiirken; İmam Bûsîrî'nin tanınmış eseri *Mudariyye Kasidesi'ne* ve Muhammed Hanefî'nin Hz. Muhammed için kaleme aldığı na't türündeki *Kasîde-i Hâiyye*'yesi yazdığı şerhler Arapçadır.

Bir divan hacminde olmayan mecmuasındaki şiir örnekleri ise, Mustafa Kâmil Efendi'nin şairlik yönü hakkında bilgi verir. Klasik şiir geleneğinin, halk ve tasavvuf edebiyatı ürünlerinin görüldüğü mecmuada, pek çok manzum ve mensur metin bulunur: Gazel, kaside, nazm, kıta, müfred, şarkı, tarih, murabba, tahmis, koşma, münacat, na't, latife, Arapça ve Farsça şiirler, tebriknâme, teşekkürnâme, ilaç ve macun tarifleri gibi.

Mustafa Kâmil Efendi'nin eserlerinin bir kısmı basılmıştır. Bir bölümünün ismi kaynaklarda belirtilse de bunlara henüz ulaşılammıştır. Bu çalışmada ise şair/şâirhin hayatı ve eserlerine dair bir takım bilgiler verilmiş, tespitlerde bulunulmuştur. Böylece Mustafa Kâmil Efendi'nin tanınmasına katkı sağlanmıştır.

### Kaynakça

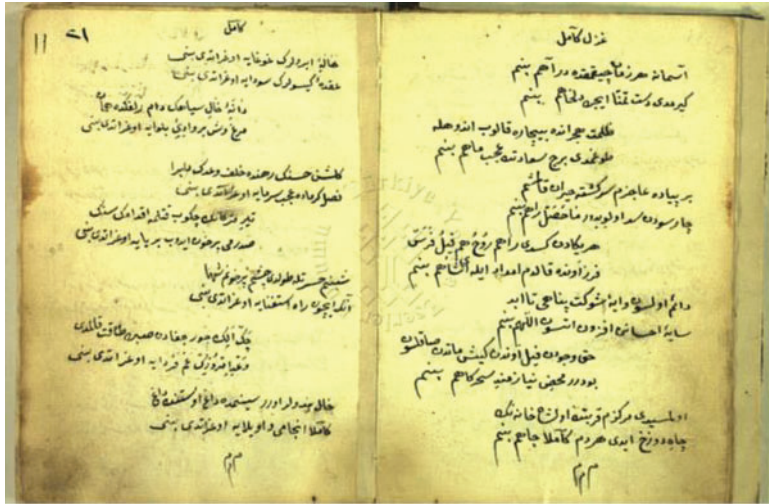
- Akkan, E. ve Tuncel, M. (2002). Kemaliye. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 25, s. 236-237). içinde TDV.
- Alparslan, Y. ve Yakar, S. (2009). *Maraş Meşhurları*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Alparslan, Y. ve Yakar, S., (2011). *Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi Nazmü'l-Fünûn*. (çev. M.A. Özdoğan, A. Temizkan ve A. Dinç). Kahramanmaraş: Ukde Yay.
- Altuner, N. (2013). Elbistanlı Yemliha-zâde Mustafa Kâmil Efendinin Kendi Hattıyla Yazmış Olduğu On Altı Risalelik Mecmuanın Tanıtımı. *Uluslararası Osmanlı Döneminde Maraş Sempozyumu* (Kahramanmaraş 4-6 Ekim 2012).
- Arık, Ş. (2009). *Dil ve Edebiyat Türk Edebiyatı Klasik Türk Edebiyatı Klâsikten Moderne Ara Dönem (XIX. Yüzyıl)*.  
file:///C:/Users/User/Downloads/KlasikTrkEdebiyat13.yy\_20151224171120667.pdf
- Arslan, M. Yemlihâ-zâde Mustafa Kâmil Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mustafa-yemli hazade-mustafa-kamil> [Erişim Tarihi: 22 Eylül 2021].
- Bağdatlı İsmail Paşa (1951). *Hediyetül-Ârifîn I-II*. İstanbul: MEB Yay.
- Bakırcı, S. ve Çöğenli, M. S. (2005). El-Endelüsî ve Aruzla İlgili Eseri. *EKEV Akademi*, 9 (25), 265-284.
- Bursalı Mehmed Tahir (1972). *Osmanlı Müellifleri I*. (Haz. A. Fikri Yavuz ve İsmail Özen). İstanbul: Meral Yay.
- Dağlar, A. (2008). Kâmil-i Mevlevî'nin Kendi Şiirlerine Tuttuğu Ayna: Adem Kasidesi ve Şerhi. *Turkish Studies*, 3(4), 335-371.
- Gölpınarlı A. (1967). *Mevlânâ Müzesi Yazmalar Kataloğu Mevlânâ Müzesi Yazmalar Kataloğu I*. Ankara: TTK.
- İpşirli, M. ve Çelebi, İ. (1997). Hasan Fehmi Efendi. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 16, s. 320-322). içinde TDV.
- Kanar, M. (2012). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Say Yay.

- Kök, M. (2012). Mükrimin Halil Yinançı Çeşitli Yerlerde Anarken. <https://www.elbistaninsesi.com/mukrimin-halil-yinanci-cesitli-yerlerde-anarken-makale,2030.html> (Erişim Tarihi: 15.12.2021)
- Osmanlı Arşivi. A.}MKT.NZD. / 372 – 54, Hicri 1278.
- Özgeriş, M. M., (2021). Mecmû'a (Mustafâ Kâmil). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/mecmu-a-mustafa-kamil>. [Erişim Tarihi: 05 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., Arûz-ı Endelüsî Şerhi (Yemlihâ-zâde Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/aruz-i-endelusi-serhi-yemliha-zade-mustafa>. [Erişim Tarihi: 05 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., Kasîde-i Adem ve Şerhi (Kâmil). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/kaside-i-adem-ve-serhi-kamil>. [Erişim Tarihi: 05 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., Nazmu'l-Fünûn (Mustafâ Kâmil). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/nazmu-l-funun-mustafa-kamil>. [Erişim Tarihi: 10 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., El-Hikmetü'l-Bâliga ve Şerhuhâ (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/el-hikmetul-baliga-ve-serhuha-mustafa>. [Erişim Tarihi: 19 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., Kasîde-i Madriyye'nin Şerh ve Tahmîsi (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/kaside-i-madriyye-nin-serh-ve-tahmisi-mustafa>. [Erişim Tarihi: 19 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., Kasîde-i Hâiyye Şerhi (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/kaside-i-haiyye-serhi-mustafa>. [Erişim Tarihi: 19 Kasım 2021].
- Özgeriş, M. M., Dîvân (Mustafa Kâmil). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/divan-mustafa-kamil>. [Erişim Tarihi: 08 Aralık 2021].
- Özgeriş, M. M., Elfiyye ve Şerhi (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/elfiyye-ve-serhi-mustafa>. [Erişim Tarihi: 17 Aralık 2021].
- Özgeriş, M. M., Hâşiye Alâ Karatepeli (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/hasiye-ala-karatepeli-mustafa>. [Erişim Tarihi: 17 Aralık 2021].
- Özgeriş, M. M., El-Makâlâtü'l-Hisyân Alâ Kasîdeti'l-Hasân Ma'a Tahmîs (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/el-makalatu-l-hisyan-ala-kasideti-l-hasan-ma-a-tahmis-mustafa>. [Erişim Tarihi: 22 Aralık 2021].
- Özgeriş, M. M., Hüseyiniyye Manzûmesi (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/huseyniyye-manzumesi-mustafa>. [Erişim Tarihi: 22 Aralık 2021].
- Özgeriş, M. M., Şerhün Alâ Kasîde-i Nûniyye Li'l-Fazıl Hasan Fehmi Efendi (Mustafâ). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/serhun-ala-kaside-i-nuniyye-li-l-fazil-hasan-fehmi-efendi-mustafa>. [Erişim Tarihi: 22 Aralık 2021].
- Öztekin, Ö. (2017). XIX. Yüzyıl Divan Edebiyatı Hakkında Bazı Tespitler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar (26), 253-280.
- Savran, A. (2001). Ka'b bin Züheyr. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 24, s. 7-8). içinde TDV.
- Solak, İ. vd. (2017). *Kahramanmaraş Ansiklopedisi*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

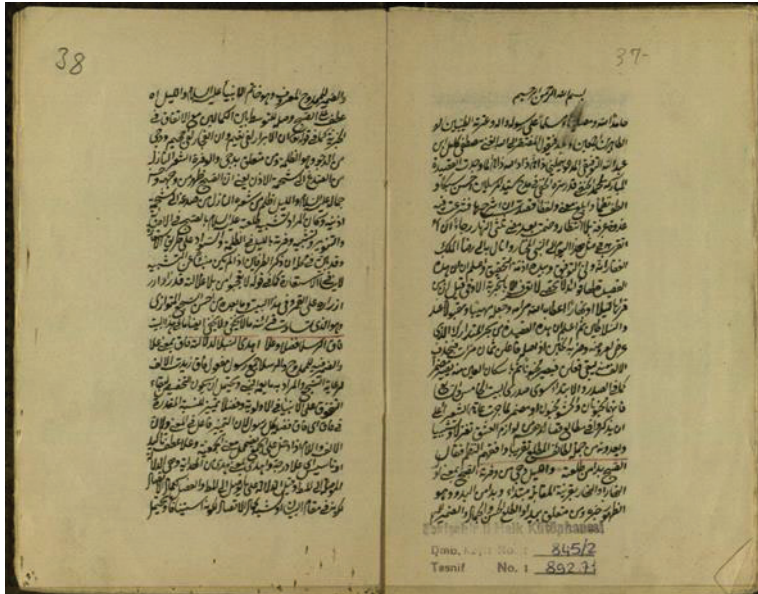
- Şaban, İ. (2008). 19. Yüzyıl Osmanlı Âlimlerinin Belagate Dair Eserleri. *Şarkiyat Mecmuası*, 13, 119-133.
- Şensoy, S. (2010). Şerh. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 38, s. 555-558). içinde TDV.
- Tanman, M. B. (2004). Merkez Efendi Külliyesi. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 29, s. 202-205). içinde TDV.
- Turan, A. (1995). Elfiyye. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 11, s. 27-28). içinde TDV.
- Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi., *Keşfu'l-Gumuz fi İzâhî Muğlakâtî'l-Arûz*. Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu. 26 Hk 845/1.
- Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, *Mecmû'a*. Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Koleksiyonu. 6955.
- Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, Süleymaniye Kütüphanesi İzmirli İsmail Hakkı Koleksiyonu. 3493.
- Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, *Kasîde-i 'Adem ve Şerhi*. Konya Mevlânâ Müzesi Kütüphanesi. 1665.
- Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, *Şerhü Kasîdeti'l-Mudariye*. Milli Kütüphane Yazmalar koleksiyonu. 26 Hk 845/3.
- Yemlihâ-zâde Mustafâ Kâmil Efendi, *Şerhü Kasîdeti'l-Hâ'iye*. Milli Kütüphane Yazmalar koleksiyonu. 26 Hk 845/2
- Yeşildağ, A. (2010). *Şeyhülislâm Mehmed Esad Efendinin Tahmisleri ve Bânet Su' âd Tahmisine El-Uryânî Tarafından Yapılan Şerh*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.

## Eserlerinden örnekler

### 1. Mecmû'a



## 2. Kasîde-i Hâiyye Şerhi



## 3. Menâhicü'l-İhticâc ve El-Hikmetü'l-Bâliga ve Şerhühâ



## 40-Belagat-ı Osmaniyye'nin açıklanmış günümüz Türkçesi çevirisi üzerine eleştiriler

Ömer UYAN<sup>1</sup>

**APA:** Uyan, Ö. (2022). Belagat-ı Osmaniyye'nin açıklanmış günümüz Türkçesi çevirisi üzerine eleştiriler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 675-693. DOI: 10.29000/rumelide.1074026.

### Öz

İlmî ve siyasi kimliğiyle on dokuzuncu yüzyıla damgasını vuran Ahmet Cevdet Paşa'nın kaleme aldığı *Belagat-ı Osmaniyye*; klasik belagat geleneğini devam ettiren, bunun yanında konuları çok sayıda Türkçe örnek eşliğinde ele alan önemli bir eserdir. Eser, yazıldığı devirde büyük yankı uyandırmış ve uzun süre devam edecek olan tartışmaların odağında yer almıştır. Başta belagat sahasında çalışanlar ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri ve akademisyenleri olmak üzere birçok kişi bu eserden hâlâ istifade etmektedir. Bu bakımdan gerek yazıldığı dönemde gerekse günümüzde belagat, edebiyat ve kültür tarihimiz açısından *Belagat-ı Osmaniyye*'nin büyük bir önemi haiz olduğu söylenmelidir. Bu yazıda “üniversite öğrencileri, akademisyenler, aydınlar ve araştırmacılar için anlaşılabilir temel kaynak” olma iddiasıyla hazırlanan ve *Belagat-ı Osmaniyye*'nin açıklanmış günümüz Türkçesine çevirisini içeren bir çalışmadaki yanlışlar ve özensizlikler tespit edilerek örneklendirilecektir. Çalışmadaki yanlışlar gösterilirken sadece eleştiri yapılmayıp bazı konuların açıklığa kavuşması, okuyucu için yazının daha faydalı olması ve bundan sonra yapılacak başka çalışmalarda benzer yanlışların tekrarlanmaması adına doğruya ve olması gerekene de işaret edilecektir. Doğru bir üslupla ve fayda amacı gözetilerek yapılan eleştiriler sonraki çalışmaların niteliğine olumlu katkılar sağlar. Yazımızın en temel amacı da budur.

**Anahtar kelimeler:** Ahmet Cevdet Paşa, Belagat-ı Osmaniyye, belagat, dil içi çeviri, eleştiri

## Criticisms on the annotated contemporary Turkish translation of Belagat-ı Osmaniyye

### Abstract

*Belagat-ı Osmaniyye* (The Rhetoric of Ottoman Language), written by Ahmed Cevdet Pasha, who left his mark on the nineteenth century with his scientific and political identity, is an important book that follows the classical rhetoric tradition and also explains the subjects with many Turkish examples. The book had great repercussions at the time it was written and was at the center of discussions that would continue for a long time. Many people, especially those working in the field of rhetoric and students and academics of the Turkish Language and Literature department, still benefit from this book. In this respect, it should be said that *Belagat-ı Osmaniyye* has a great importance in terms of our rhetoric, literature and cultural history both at the time it was written and today. In this article, mistakes and carelessness will be identified and exemplified in a study, which was prepared with the claim of being “a basic source that can be understood for university students, academics, intellectuals and researchers” and includes the annotated translation of *Belagat-ı Osmaniyye* into contemporary Turkish. While the mistakes in the study are being exposed, not only criticism will be made, but also

<sup>1</sup> Öğr. Gör., İnönü Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili, TÖMER (Malatya, Türkiye), omer.uyan@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5922-6790 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074026]

the truth and what should be done will be pointed out in order to clarify some issues, to make the article more useful for the readers and not to repeat similar mistakes in another studies. Criticisms made in a correct style and with the aim of benefit make positive contributions to the quality of subsequent studies. This is the main purpose of our article.

**Keywords:** Ahmed Cevdet Pasha, The Rhetoric of Ottoman Language, rhetoric, intralingual translation, criticism

## Giriş

Edebiyat, tarih, hukuk gibi çeşitli alanlarda yetkin olan ve bunun yanında şair, müderris, devlet adamı gibi farklı vasıflara sahip olan Ahmet Cevdet Paşa'nın *Belagat-ı Osmaniyye* adlı eseri ilk defa 1298/1881 yılında, İstanbul'da basılmıştır. Dibace (ön söz), mukaddime (giriş) ve mantık ilmiyle alakalı bir lahika (ek) bölümünden sonra klasik belagat geleneğini takip ederek meani, beyan ve bedi olmak üzere üç bölüme ayrılan *Belagat-ı Osmaniyye*; yazıldığı dönemde ve devamında büyük ses getirmiş, edebiyat ve belagat konuları çerçevesinde birçok tartışmanın fitilini ateşlemiştir.<sup>2</sup>

Günümüzde özellikle akademi dünyasında *Belagat-ı Osmaniyye*'den hâlâ istifade edilmekte ve eser üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri *Ahmet Cevdet Paşa: Belagat-ı Osmaniyye* adıyla 2016 yılında Kapı Yayınları'ndan çıkmıştır. Çalışma 268 sayfa olup "giriş, Belagat-ı Osmaniyye'nin notlarla günümüz Türkçesine çevrilmesi, terim sözlüğü, dizin" bölümlerinden oluşmaktadır. Fakat çalışmanın hemen her sayfasında birçok yanlış göze çarpmaktadır. Bunlar aşağıda "yöntemsizlik, okuma hatalarından kaynaklanan sorunlar, belagat ilmine dair bilgi eksikliği ve yanlış yorumlar, diğer sorunlar: dil kullanımı, çeviri ve anlamlandırma hataları" başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde ele alınıp gösterilecektir. Aslında her başlık birbiriyle ilişkilidir; fakat yanlışların en öne çıkan özellikleri ve yazının tertibi açısından bu yol tercih edilmiştir. Türk edebiyatı, özelde klasik Türk edebiyatı, ve kültür tarihi açısından temel kaynak niteliği taşıyan ve Ahmet Cevdet Paşa gibi değerli bir bilginin imzasını taşıyan bir eserin çevirisinin ve hazırlanmasının gayet özen ve emek isteyen bir iş olduğu muhakkaktır. Ama ortaya çıkan çalışma; *Belagat-ı Osmaniyye*'nin değerinin bugün de gereğince anlaşılmasına hizmet etmek bir yana, onu bu çalışmayla tanımak ve anlamak isteyenlerin zihninde hem esere hem de belagat karşı yanlış kanaatler oluşturmaya sebep olacak türden yanlışlar, eksikler ve -bilmeden de yapılsa- tahrifler içermektedir. Bu yazının amaçlarından biri de okurların bu eksik ve kusurları farkında olmadan Ahmet Cevdet Paşa'ya ve *Belagat-ı Osmaniyye*'ye isnat etmelerini engellemektir. Bilimsel ve edebî eleştiri türünün üstatlarından olan Orhan Şaik Gökyay'ın bu alanda klasik hâline gelmiş olan *Destursuz Bağa Girenler* adlı kitabında söylediği şu sözler bu yazı için de geçerlidir: "Bu yazıların amacı hiç kimsenin, bir bölümü pek aşırı olan, yanlışlarını sergilemek değildir, kesin olarak. Ancak bunca yüzyıllara serpilmiş olan ve türlü açılardan değer taşıyan kültür ürünlerimizin gelişigüzel, çoğu kez çetin olan bir emeği göze almadan bugünün diline getirilemeyeceği yolunda, okuyuculardan bu alanlara girecek olanlara bir uyarıda bulunmak istenmiştir" (Gökyay 2007: 7). Tam da bu sebeple yazı kaleme alınırken her adımda Gürsel Aytaç'ın şu tavsiyelerine uyulmaya çalışılmıştır: "Eleştirinin incelemeye iç içe yürütülmesi gerekir. İncelemede ise 'metne bağlı', yani eseri esas alan yöntem, benim çoğunlukla uyguladığım metottur" (Aytaç 1991: 50'den akt. Karasoy 2005: 10).

<sup>2</sup> Ayrıntı için bk. Yetiş 2006: 246-299. Abdurrahman Süreyya'nın *Talikat-ı Belagat-ı Osmaniyye* adıyla yazdığı eleştirilere Hacı İbrahim Efendi de *Temyiz-i Talikat* adıyla bir reddiye yazmış ve yapılan tenkitlere karşı Ahmet Cevdet Paşa'yı ve *Belagat-ı Osmaniyye*'yi savunmuştur (bk. Uyan 2021).

Aşağıda eleştiriler sıralanırken genel olarak çalışmadaki sayfa sırasına göre gidilmiş fakat konu birliğinin sağlanması ve bölüm sonlarında bazı hatalara daha toplu ve kısa bir biçimde değinilmesi gibi sebeplerle zaman zaman bu durum bilinçli olarak aksatılmıştır.

### 1. Yöntemsizlik

Ön sözde bu çalışmanın “giriş, Belagat-ı Osmaniyye'nin notlarla günümüz Türkçesine çevrilmesi, terim sözlüğü, dizin” bölümlerinden oluştuğu söylenmiştir. “Günümüz Türkçesine çevirme” ile ilgili izlenen yol çalışmada şöyle anlatılmıştır:

“Çalışmanın yekûnunu oluşturan *Belagat-ı Osmaniyye*'nin günümüz Türkçesine çevrilmesi kısmı büyük uğraşlar sonucu ortaya çıkmıştır... Metnin en önemli özelliklerinden biri, çok sayıda terimin tarifinin ve terimlerle ilgili birçok Türkçe örneğin yer almasıdır... Bu kitabı günümüz Türkçesine aktarırken mümkün olduğu kadar okuyucuya kolaylık sağlamaya çalıştık. Terim mahiyetinde olan kelimelerin genellikle, olmayan kelimelerin ise bazen, günümüz Türkçesindeki karşılıkları dipnotlarda belirtilmiştir... Bazen de bu tür kelimelerin karşılıkları ana çeviri metninde parantez içinde verilmiştir” (s. 11).

Burada dikkat çeken nokta “terim mahiyetinde olan kelimelerin *genellikle*, olmayan kelimelerin ise *bazen*” günümüz Türkçesi karşılıklarının verildiğinin söylenmesidir. Bu muğlak “genellikle” ve “bazen” kayıtları yöntem açısından bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Keza bazen dipnotlarda verilen karşılıkların neden “bazen de” ana metinde parantez içinde gösterildiği izaha muhtaçtır. İleriki sayfalarda gösterileceği üzere çalışmada neyin terim olup olmadığı da tam olarak anlaşılammış ve bazı terimler açıklanmamış, kimi sıradan kelimeler terim zannedilip bu minvalde açıklanmaya çalışılmış ve birçok terim yanlış açıklamalarla anlaşılabilirlik girdabına sürüklenmiştir.

*Belagat-ı Osmaniyye*'de ulum-ı edebiyeye sırasında lügat, sarf, nahiv, meani, beyan, aruz ve kafiye ilimleri ile birlikte zikredilen *ıştikak* ilmi için dipnotta “Köken bilimi; bir kökten gelme, aynı kökten gelme; aynı kökten türemiş kelimeleri bir arada kullanma sanatı” karşılığı verilmiştir (s. 46). Burada belagatin bedi şubesinde yer alan bir edebî sanat olan *ıştikak*'ın izahı olan “aynı kökten türemiş kelimeleri bir arada kullanma sanatı” tarifinin dil ilimleri adı altında sıralanan “*ıştikak*”ın izahında yeri olmasa gerektir. Bu, okuyucu için faydalı ve gerekli bir bilgi değil; kafa karıştırıcı ve Cevdet Paşa'nın *ıştikak* demekle -bu bağlam içerisinde- kastettiği anlamı belirsizleştiren bir ilavedir.

Çalışmada *imdi* sözcüğü aynen bırakılmış ve dipnotta “o hâlde, öyleyse; bundan dolayı” gibi karşılıklar verilmiştir (s. 123). Bu karşılıkların verilmesine, okurun bir *imdi* için dipnota yönlendirilmesine lüzum olmadığını; bunun yerine metinde *imdi* için “şimdi, gelgelelim” gibi bir karşılık verilmesinin daha doğru olduğunu düşünüyoruz. Çalışmada okuru gereksiz yere yoran ve ona dipnotla metin arasında mekik dokutan bu tür tasarruflar sıklıkla yer almaktadır: Metinde *Lisân-ı Arab* ve *Lisân-ı Türk* diye bırakılan ve dipnotta “Arap dili, Arapça”, “Türk dili, Türkçe” manası verilen (s. 158) terkipler yerine neden dipnottaki bu karşılıkların metne taşınmadığı sorusu akıllara gelmektedir. Çalışmada neyin terim neyin kelime olduğuna, nelerin günümüz Türkçesine çevrilmesi gerektiğine, çevrilecekse metinde mi dipnotta mı çevrileceğine tam olarak karar verilememiş gibidir. Arapça bir soru edatı olan *em-i muttasıla* metinde aynen bu şekilde yazılıp izahı dipnotta verilmeye çalışılmış ancak birkaç satır sonra gelen *em-i munfasıla* için bu terkip zikredilmeksizin doğrudan “kesik, ayrı em” diye bir karşılık yazılmıştır (s. 144). Tıpkı bunun gibi, bir yerde istiare terimi olan *ba'îd-i garîb* metinde olduğu gibi bırakılmış ve parantez içinde yahut dipnotta bu terkiplerle ilgili bir bilgi verilmemişken üç satır sonra “anlaşılmaz, tuhaf ve uzak”

karşılığı verilerek bu defa *ba'îd-i garîb* terkihi zikredilmemiştir (s. 168).<sup>3</sup> Aynı sayfada *keyfiyyet* için parantezde gösterilen “nicelik” manası yanlış olup buna “konu, iş” gibi karşılıkların eklenmesi ve sayfa 163’te *heyet* kelimesi için “topluluk; durum; şekil; hadise, olay” anlamlarının dizilmesi okura “İşin içinden sen çık, uygun anlamı sen bul” demek gibidir. İstiare-i mücerrede ile ilgili bir örneğin izahında geçen *tecrîd* için dipnotta “Soyulma, ayrı tutma, ayırma; edebiyatta şairin kendisini başka bir kimsenin yerine koyarak ona hitap etmesi tarzındaki edebî sanat” (s. 175) şeklindeki bağlamla ilgili-ilgisiz bütün muhtemel karşılıkları kaydetmek de bu yöntemsizliğin eseridir. Bir türün bütün mensuplarını kapsama anlamındaki *istiğrak* için herhangi bir kaynak belirtmeksizin “Kapsama, alma; dalma, içine gömülme; mübalağa; Arapçada kelimenin başına getirilen belirlilik takısı el” notu düşünülürken de bu yol takip edilmiştir. *Lâkin, ammâ* bağlaçları ve *ziyâde* kelimesi için dipnot düşünülüp sırasıyla “şu kadar var ki”, “ama, fakat”, “fazla, fazlalık” (s. 148, 191) yazılması da bu tür gereksiz tasarruflardandır. *Meşihat* için “şeyhülislamlık” denildikten sonra eklenen “şeyhlik” kelimesi (s. 194) bağlama uymamaktadır. *Üç makâmda, ya'nî ibtidâ, tahallus ve intihâda, sözün fesâhatine pek ziyâde dikkat ve itinâ olunmalıdır* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 143) cümlesinde geçen *tahallus* için “giriş, mahlas verme, isimlendirme” yazılmıştır (s. 230). Bunun anlamı, bu bağlamda hangisidir? “Giriş” midir yoksa “mahlas verme, isimlendirme” midir?

*Fesâhat ile kelime ve kelâm ve mütekellim muttasıf olur. Belâgat ile yalnız kelâm ve mütekellim muttasıf olur* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 4) cümlesindeki ilk *muttasıf olur*’a “nitelik kazanmış olur”, ikincisine ise “vasıflanmış olur” manası verilmiştir (s. 47). “Nitelik kazanmak” ifadesi kaliteli olmayı, üstün olmayı çağrıştırmaktadır. Oysa burada fasih sıfatının kelime, kelim ve mütekellim için kullanılabilirken belîğ sıfatının yalnızca kelim ve mütekellim için kullanılabileceği söylenmektedir: *Beliğ kelime* diyemeyiz, çünkü belagat kelimedeki değil; cümlede/kullanımda/bağlamda gerçekleşir. Dolayısıyla burada kelime, kelim ve mütekellimin nitelikli olmasından değil; fasih sıfatının bunlar için kullanılabileceğinden söz edilmektedir.

[*Kelâmın*] *istihsânen te'kîdi* ibaresi “beğenerek te'kîd” olarak çevrilmiştir (s. 123). Bir sözü “beğenerek tekit etmek” (pekiştirmek) ne günümüz okurunun zihninde ne de gerçekte bir anlam taşımamaktadır. Aynı *istihsânen* bir sonraki sayfada ise “beğenilerek” şeklinde edilgen hâle bürünmüştür. Oysa burada sözün pekiştirilmesinin tamamen gerekli olmayıp konuşanın “tercihen” pekiştirebileceği, pekiştirmesinin daha faydalı/güzel olabileceği gibi hususlardan bahsedilmektedir.

*Belagat-ı Osmaniyye*’de emir ve nehiy (olumsuz emir) fiillerinin daima üstten asta emri ifade etmeyeceği, farklı kullanımlarının/anlamlarının olduğu bildirilir; bunlardan biri de *iltimas* anlamıdır. Çalışmada *iltimas* için dipnotta “Aynı makamda bulunan iki kişiden birinin diğerine başkası için ettiği rica ve talep” (s. 131) karşılığı verilir ki buradaki “başkası için” ibaresi doğru değildir. Bu ilave iltimasın meani ilmi kapsamındaki inşa/tasarlama cümleleri konusu çerçevesinde kazandığı terim anlamı ile sözlük anlamlarını karıştırma neticesinde ortaya çıkmıştır. Konuşucu, kendi dengi olan birisinden pekâlâ kendisi için de bir istekte bulunmak amacıyla emir çekimini kullanabilir. Aynı açıklamanın devamına iltimasın sözlük anlamı olan “kayıрма, arka çıkma” manalarının eklenmesi ise yine yöntem sorununa işaret etmektedir. Bu bağlamda iltimasın bu manalarının asla yeri yoktur ve okuyucunun zihnini karıştırmaktan başka bir şeye hizmet etmemektedir.<sup>4</sup> Aynı şekilde *Belagat-ı Osmaniyye*’de geçen *fıkra*’nın “mizah ve hiciv özellikleri taşıyan küçük hikâye, kıssa” ve “güncel konuları ele alan

<sup>3</sup> Benzer biçimde *ma'lûm* ve *mechûl* fiil terimleri orijinalleri hiç zikredilmeden “etken” ve “edilgen” kelimeleriyle karşılanabilmiştir (s. 86). Vurgulamak istediğimiz nokta bu tercihlerden hangisinin doğru olduğu değil; her sayfada, hatta aynı sayfa içerisinde bu farklı tercihlerin hangi sebebe binaen yapıldığının hazırlayan tarafından da “meçhul” olmasıdır.

<sup>4</sup> İltimasın “kayırmak” gibi anlamları sonradan Türkçede ortaya çıkmıştır (Ayverdi 2011/2: 1412).



gazete, dergi yazıları” olarak açıklanması hatadır (s. 140). Oysa Cevdet Paşa'nın verdiği örnekten ve *birkaç kelâmdan mürekkebe olan bir fıkra* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 69) sözünden bu *fıkra*'nın cümleler, cümle öbekleri, pasaj(lar) demek olduğu açığa çıkmaktadır.

Yöntemsizlik sorunu “terim sözlüğü” kısmında da devam etmektedir. Bedi'nin karşısında beyan ilminin tarifi yapılmış (bu, diğer hatalar gibi olmayıp bizce sehiv yahut eski tabirle sehiv-i mürettip kabîlindedir); daha sonra ilm-i bedi maddesi eklenmiştir. Benzer şekilde sözlüğe beyan ve meani yanında ilm-i beyan ve ilm-i meani maddeleri de eklenmiş ve her biri için neredeyse aynı açıklamalar yapılmıştır. Bunlar tek başlıkta toplanabilirdi. Haber, haber cümlesi, cümle-i haberiyye maddeleri de bu tür bir dikkatsizliğin eseridir. Ayrıca “haber”in karşısında verilen “İsme dayandırılan, içinde yargı bulunan isim veya sıfat; bildirme kipleri; yüklem; hadise; ilim” anlamlarından belagat ilmine uyan tek doğru karşılık “bildirme kipleri” olup gerisi ya hatalı ya da belagatle ilgisizdir. Zira haber sadece isim ve sıfatla olmaz, hadise kesinlikle haberin ıstılahi karşılığı değildir, ilim ise haberin ilahiyat alanındaki ıstılahi manası olup ayet, hadis ve selef âlimlerinin kitapları/sözleri gibi anlamlar taşımaktadır.

Kaynakçada birçok eserin yer almaması da yöntem bahsine dâhil edilebilir. En başta hazırlayanın da işini önemli ölçüde kolaylaştıracakken *Belagat-ı Osmaniyye*'nin transkripsiyonlu neşrine (bk. Ahmet Cevdet Paşa 2000) çalışmada hiç atıf yapılmamış olması anlaşılması güç bir husustur. Oysa hazırlayan, böyle bir çalışmanın varlığından haberdardır; ancak bunu sadece ön sözde zikretmekle yetinmiş (s. 9) ve muhtemelen bir daha dönüp bakmayarak gerek çalışma içerisinde gerek kaynakçada bu esere yer vermemiştir. *Belagat-ı Osmaniyye* ile yakın dönemlerde kaleme alınan *Mizanü'l-Edep* (Sait Paşa), *Mecamiü'l-Edep* (Manastırlı Mehmet Rifat), *Belagat-ı Osmaniyye* (Mehmet Abdurrahman), *Belagat-ı Lisan-ı Osmani* (Ahmet Hamdi Şirvani), *Belagat* (Ruscuklu Mehmet Hayri) vb. eserlerden istifade yoluna gidilmemesi de önemli bir eksikliktir (bk. Aydoğan 2007, Tünbel 2010, Tekdemir 2012, Orak 2013, Akın 2016). Bu meyanda günümüzde Türkçe çevirileri mevcut olan *Telhis* gibi temel kaynaklar da zikredilebilir. Gramer, belagat ve dil bilimi terimleri sözlüklerine, *Belagat-ı Osmaniyye*'deki terimlerin tanımları ve tasnifi üzerine yapılan doktora tezine (bk. Altıntop 1999), Rıza Filizok ve Safiye Akdeniz'in *Belagat Terimlerimiz* (tsz.) başlıklı yazısına başvurmamak da hazırlayan adına bir talihsizlik olmuştur.

Diğer sorunlara nazaran daha hafif kalan uzatma işaretlerinin kullanımında da herhangi bir standart gözetilmemiştir. Söz gelimi aynı sayfadaki “meselâ, şâir, binâenaleyh” kelimelerinde uzatma işareti kullanılmışken “aruz, usul” kelimelerinin ikinci hecesindeki u harfinde gösterilmemiştir (s. 207). Bazı kelimelerde ise gereksiz veya yanlış biçimde uzatma mevcuttur: muhill yerine muhîll yazılması gibi (s. 148). Çalışmada diğer imla ve noktalama işaretlerinin de her zaman yerli yerinde kullanılmadığı görülmektedir.

Son olarak şair Fuzuli'nin gerçek adıyla mahlasının yan yana getirilmesi de yöntem sorununun mikro ölçekte bir yansıması gibidir: “Muhammed Fuzuli'nin doğum tarihi bilinmemekle birlikte...” (s. 51). Şairin adı Muhammed Fuzuli değil, Muhammed bin Süleyman'dır.

Yukarıda bazı örneklerine yer verdiğimiz bu standartsızlık ve tutarsızlıklar yöntem konusunda ciddi bir sorunun mevcudiyetine, dahası çalışmada herhangi bir yöntemin takip edilmediğine işaret etmektedir.

## 2. Okuma hatalarından kaynaklanan sorunlar

Belagatin bedi şubesine ait olan sanat ve tasarruflara “[sözü] güzelleştirme, süsleme vasıtaları, güzelleştirenler” anlamında vücut-ı tahsin, vücut-ı tezyin ve muhassinat da denilmektedir (Uyan 2018:

480). İşbu *muhassinât* lafzı çalışmada daima “muhassenât” (güzelleştirilenler) şeklinde edilgen okunmuştur (s. 37, 181, 244). Bunun, ele aldığımız çalışmaya özgü olmayıp yaygın bir yanlış olduğunu ise belirtmek isteriz.

*Belagat-ı Osmaniyye*'nin fesahatle ilgili kıyasa muhalefet bahsinde Farsça “bende” kelimesinin sonuna Arapça isimden isim (mecul/calî mastar) yapma eki olan “-iyyet” ekinin getirilmesiyle ortaya çıkan “bendegiyyet” sözcüğünün Osmanlı Türkçesine ve dilin genel kullanımına aykırı olduğu dile getirilir: *Bendelik yerine bendegiyyet... denilmek gibi ki...* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 35). Çalışmada bu kısım “*bendelik yerine bendelik*” olarak değiştirilmiş ve dipnotta şu açıklama yapılmıştır: “Kitabımızda bu kelime ‘bende git’ şeklinde yazılmıştır. Burada bir hata söz konusudur” (s. 49). Sözcük yanlış okunmuş, bunun yanında “hata” Cevdet Paşa’ya veya matbaaya isnat edilmiştir.

*Eylemişken vaslın ikrâr ile İshâk’a kerem / Var mı ol lütfü mecâl inkâra Allah ‘aşkına* (İshak’a kavuşma sözü vererek lütufta bulunmuşken Allah aşkına söyle bu lütfü inkâr etmeye imkân var mıdır?) beytinde mecal ve inkâr kelimeleri izafeli olarak “mecâl-i inkâra” şeklinde okunmuştur. Dipnottaki çeviride geçen “cömertlik, ezilip dövülme, tam olarak ulaşma” gibi kelime ve ibarelerin beyitten nasıl çıkarıldığı ve İshak’ın nereye gittiği ise muammadır: “Cömertliğin ezilip dövülenlere tam olarak ulaşmışken, Allah aşkına o lütfü inkâr etmeye ne gerek var? (O lütuf nasıl inkâr edilebilir?)” (s. 56).

Lahika bölümündeki *İctimâ’-ı nakîzeyn muhâldir* ifadesinde geçen ve tesniye bildiren *nakîzeyn* (iki zıt) kelimesi “nakîzîn” (zıtlar) şeklinde çoğul olarak okunmuştur. Oysa bu söz meşhur bir mantık kaidesi olup ilgili eserlerde adı geçen kelimenin -yazılışları aynı olsa da- çoğulu değil, daima tesniye/ikilik manası kastedilir: “Kıdem-i ‘âlem dahi ve hem hudûsı<sup>5</sup> dahi ikisi bile savâb olacağı yok, zîrâ *nakîzeyn* dururlar; *ictimâ’-ı nakîzeyn*<sup>6</sup> hod bedîhiyyü’l-butlândur” (Ladikli Mehmet Çelebi 2015: 56). Bu kelime “zıddeyn” olarak da karşımıza çıkmaktadır: “S: Hakikat ile mecâzın cem’i niçün câ’iz degildir? C: *İctimâ’-ı zıddeyn* lâzım gelir” (Harputlu İshak Efendi 2015: 279). Aynı sayfada *Sebîleymden çıkan necistir* şeklindeki fihhi hüküm de “Sebîlinden çıkan necistir” olarak okunmuş ve dipnotta “Yolundan, mecrasından çıkan, pistir” şeklinde belirsiz bir çeviri yapılmıştır (s. 71).

*Sen getir bârî Sitanbul’dan havâdis ey sabâ / Cânıma kâr etdi zîrâ hâr-zâr-ı intizâr* beytinde geçen *hâr-zâr-ı intizâr* terkibi “hâr-ı zâr-ı intizâr” şeklinde okunmuştur (s. 87). Dipnotta ikinci mısranın çevirisi sadedinde söylenen “inleyen, zayıf diken beklemek”ten ne kastedildiğini ise anlayamadık: “Çünkü inleyen, zayıf diken beklemek canıma (benim için) kazanç oldu”. Görüldüğü üzere *kâr etmek* deyişini de “kazanç oldu” hâline dönüşmüştür. Hâlbuki “Ayrılık hasreti kâr etti cana” türkü sözünde olduğu gibi *kâr etme*’nin işleme, yaralama vb. anlamları da vardır.

Nedim’in meşhur *Bûy-ı gül taktîr olunmuş nâzın işlenmiş ucu / Biri olmuş hûy biri dest-mâl olmuş sana* beytinde geçen *nâzın*, “nâzik”e dönüşmüş; ter manasına gelen *hûy/hôy* ise çeviride “huy” olarak bırakılmış ve “mizaç, yaradılış” manasında kullanıldığı zannedilmiştir: “Gül kokusu damıtılmış, ucu nazik bir şekilde işlenmiş. Sana (onlardan) biri bir huy, öbürü ise mendil olmuş” (s. 171).

Vurgu/tekit edatı olarak karşılanması gereken *edât-ı ızrâb* terkibi “edât-ı azrâb” olarak okunmuş ve dipnotta bu terkibe “açıklama ve benzerlik edatları” manası verilmiştir (s. 118, 126). Örnek olarak verilen

<sup>5</sup> Metinde “hudûsî” yazılı.

<sup>6</sup> Metinde “nakzeyn” yazılı.

cümledeki “belki” edatı da aynen bırakılmış, o dönemdeki öncelikli anlamı ve Cevdet Paşa'nın maksadı gözetilerek “hatta, bilakis, tabii ki” gibi bir karşılık verilmemiştir.

*Kasr-ı ifrâd*, “kasr-ı efrâd” olarak okunup “fertlerin, kişilerin kısaltılması” şeklinde anlamlandırılmıştır. *Kasr-ı ta'yîn* ise “kasr-ı ta'ayyün” olmuştur (s. 120). İfrad ve tayin isimlendirmeleri şu izahla daha iyi anlaşılacaktır: Muhatabımız, bir şahsın hem şair hem yazar olduğuna inanırken “[Hayır], O yalnızca yazardır” dememiz kasr-ı ifrada (ikiliği/çokluğu giderme, birleme tahsisi); bir kişinin yazar mı şair mi olduğu konusunda bir fikri olmadığı veya mütereddit davrandığı zaman “O yalnızca yazardır” dememiz ise kasr-ı tayine örnektir (Teftazani 2019: 578-579). Başka bir deyişle kasr-ı ifrad hükmü teke indirmek, kasr-ı tayin ise tereddüdü gidermek ve doğru olanı tespit etmek, göstermek içindir (bk. Karamollaoğlu 2013: 280, 282). *Kasr* (tahsis/özüleme) için yanlış bir biçimde “kısaltma” denilmesine ise üçüncü bölümde değinilecektir.

*Mübâhase, bahrden...* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 97) diye devam eden söz “mübâhase-i bahrden...” şeklinde tamlama yapılarak okunmuş ve dipnotta bu yanlış pekiştirilmiştir: “Eserde ilk kelimenin sonunda tamlama takısı bulunmamaktadır. Fakat anlama baktığımızda bu takının olması lazımdır. Yani kitapta mübahese şeklinde geçen kelimenin ‘mübahese-i’ biçiminde olması daha uygundur” (s. 176).

Hafız Divanı'nın girişindeki meşhur beytin Arapça olan ilk mısrasındaki *edir* (döndür) kelimesi iki kez “eddir” olarak okunmuştur. Aynı sayfada yer alan *Cevdet olah çeşmine meftûn cânâ / Lâ nevme lehû tûle leyâlin billâh* beytinin ilk mısrası için “Ey sevgili! Cevdet var olduğundan beri senin gözüne tutkundur” karşılığı verilmiş ki doğrusu şöyledir: “Ey sevgili! Cevdet senin gözüne tutkun olduğundan beri”. Arapça olan ikinci mısra “Allah'a yemin olsun ki geceler boyu/geceleri ona uyku yoktur” manasındadır ancak zaman zarfı olan *tûle leyâlin* (geceler boyu/geceleri) ibaresi emir fiili ve nesne addedilip “tavvil leyâle” (geceleri uzat) hâline getirilince anlamlandırma da hatalı olmuştur: “Ona uyku yoktur. Allah için geceleri uzat” (s. 206).

*Kal'atun zâde 'umru bânîhâ* (O kale ki onu inşa edenin ömrü uzun olsun) okunması gereken Arapça bir tarih mısrası “Fil'at-zâd 'Ömer bânîhâ” şeklinde okunarak Türkçeye şöyle çevrilmiştir: “Bina edeni, yapanı Fil 'at'ten doğmuş Ömer” (s. 211). Yazım şeklini aynen muhafaza ederek alıntıladığımız bu cümle okuyuculara “*Fil 'at*” acaba bir yer ya da kişi adı mı yoksa mitolojik bir hayvan adı mı?” sorusunu sorduracak cinstendir.

*Ola 'ukbâda makâm-ı Hanefî beyt-i cinân* (Ahirette Hanefî'nin makamı cennet evi olsun) mısrası “Ola 'ukbâda makâm hangi beyt-i cinân” olarak okunup şöyle çevrilmiştir: “Ahirette, öbür dünyada (ona) hangi cennet evi makam olacak” (s. 212). Diğer bir tarih mısrası olan *Senin sinnin Sürûrî geldi kırka*, “Seng seng Sururî geldi kırka” okunarak “Sururî ağır ağır (zorluklarla, bedeller ödeyerek) kırk (yaşına) geldi” şeklinde dramatik ve epik unsurlarla bezeli bir çeviri yapılmıştır. Yine bir tarih mısrası olan Farsça *Reft Rahmetî zi-âlem-i fânî* (Rahmetî fani âlemden gitti) cümlesinin okunuşu ve çevirisi çalışmada şu şekildedir: “Reft-i rahmî zi-âlem-i fânî”, “Fani âlemden rahmetinin gitmesi” (s. 216).

Çalışmadaki diğer okuma hataları -ilk kelime/ibare doğru, ikincisi hatalı okunuşu gösterecek şekilde- şöyle sıralanabilir: *münşî ve küttâb*>münşî ve kitab<sup>7</sup> (s. 65), *zemâne/zamâne*>zamâna (s. 100), *nene*<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Ayrıca “kitab” için “yazılan manzum ve mensur eserler” şeklinde dipnot düşülmüş.

<sup>8</sup> Bağlamdan anlaşılabilceği gibi 1310 baskısında nazal n işareti, yani kef üzerinde üç nokta da vardır (bk. Ahmet Cevdet 1310: 59).

*lâzım*>ne ki lâzım (s. 102), *fî'l-i iltizâmî*>fî'lü'z-zamânî<sup>9</sup> (s. 110), *mukdim*>mukaddem (s. 115), *çalışa imişim/çalışaymışım*>çalışmışım (s. 126), *söyle dinlerim*>söylediklerim (s. 132), *tekârun fî'l-hayâl*>tekârun-ı fî'l-hayâl (s. 135), *mürettib*>müretteb (s. 148), *kelâm-ı hikmet-iştîmâlî*>kelâm-ı hikmet-i iştîmâlî (s. 150), *inzâr*>enzâr (s. 151), *vech-i şebih*>vech-i şibh (s. 160), *tahyîlî*>tahayyülî (s. 163), *sümme*>semme (s. 164), *temlîh*>telmîh (s. 165), *mîzâh*>mizaç (s. 166), *şeker-güftâr*>şeker-i güftâr (s. 167), *müntezî'a*>müntez'e'a (s. 168), *âfitâb*>âfitâb-ı (s. 168), *begim*>bükm-i (s. 169), *kılca*>kılıca<sup>10</sup> (s. 176), *mihrlere mâhlar*>mihrlere mihrlere (s. 177), *ve ebleh*>vâbile (s. 179), *ubuvvet/übüvvet*>ebuvvet (s. 182), *perîşân*>perîşân-ı (s. 187), *kelef*>güle<sup>11</sup> (s. 188), *dürr-i<sup>12</sup> nazmum*>der-nazmım (s. 190), *iyilik*>ilk (s. 191), *muhtemilü'z-zıddeyn*>muhtemelü'z-zıddeyn<sup>13</sup> (s. 192), *lüzûmu mâ lâ yelzem*>lüzûm-ı mâ lâ yelzem (s. 201), *câmi'un zîde 'umru men 'amerehû*>câmi'ü zeyyede 'umre min 'umrihî (s. 211), *yıkı*>yakdı (s. 213), *Medenî*>müdün<sup>14</sup> (s. 220).

Yukarıda geçen örneklerde okuma hatalarının doğal sonucu olarak anlamlandırmada da sorunlar ortaya çıkmıştır. Fakat tashih yerine yanlış okumalar doğrultusunda öznel ve mesnetsiz yorumlara gidildiği, çoğu kez anlamsızlığa da uzanacak şekilde anlamı esnetme yolunun tercih edildiği görülmektedir. Özellikle bu başlık altındaki yanlışların büyük bir kısmı eserin çeviri yazılı neşrine ve “bağlam” a müracaatla önlenebilirdi.

### 3. Belagat ilmine dair bilgi eksikliği ve yanlış yorumlar

Çalışmanın ön söz ve giriş kısımlarında *Belagat-ı Osmaniyye*'nin orta seviyede bir metin olup ağır veya sade olmadığı dile getirilir (s. 11, 30). Bu söz genel olarak doğru kabul edilebilir; ancak yine de eserin anlaşılması için belagat sahasında belli ölçüde bilgi ve uzmanlaşma gerektiği aşikârdır. Belagat ise en başta dil bilgisi, dil bilimi, anlam bilimi, klasik mantık ve fıkıh usulü gibi farklı alanlarla iç içe olan, anlaşılması için bu bilimlerden yararlanmayı gerektiren bir sahadır. Klasik Türkçe belagatin Arapça belagat ile içli dışlı olması gerçeği göz önüne alındığında Arapçaya ve klasik dil ilimlerine de (sarf, nahiv vb.) en azından bir dereceye kadar aşına olmak lazımdır. Başlıkta sadece “belagat ilmine dair bilgi eksikliği” denilmiş olmasına rağmen bu sebeplerden dolayı aşağıda belagat dışındaki bilim dallarına da sıkça atıf yapılacak fakat netice itibarıyla ya doğrudan ya da dolaylı olarak yine mevzubahis belagat olacaktır.

Çalışmada *belagat* kelimesinin “ulaştı, erişti” anlamlı “belağa” fiilinden yapılmış bir mastar olduğu söylenmektedir (s. 17). Oysa bu fiilin mastarı belagat değil, bülüğ ya da belağ'dır. Belagat mastarı ise güzel konuşmak anlamına gelen “beluğa” fiilinden türemiştir (ayrıntı için bk. Uyan 2018: 476). Bu, ele aldığımız çalışmaya özgü olmayıp genel bir yanıldır.

*Tenafür-i huruf* için “Kulağa hoş gelmeyen harflerin bir arada bulunması” notu düşülmüştür (s. 48). Oysa tenafür; söyleyiş güçlüğü, kakofoni demek olup benzer seslerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan ses uyumsuzluğudur (Saraç 2011: 39). Yani tenafür bir sonuçtur: Bazı harfler bir araya geldiklerinde kulağa hoş gelmezler, daha doğrusu zor telaffuz edilirler; ama açıklamada apriori olarak “kulağa hoş

<sup>9</sup> Dipnotu şöyle: “Burada ‘el’ takısından sonra gelen ikinci kelimenin ilk harfi ‘peltek se’ harfi ile yazılmıştır. Muhtemelen yanlış bir imla söz konusudur. Bu harf belki de ‘ze’dir. Fî'lü'z-zamânî, ‘zamana ait fiiller, zaman fiilleri’ anlamına gelmektedir.”

<sup>10</sup> Basit bir yazım hatası olmayıp dipnotta verilen beytin günümüz Türkçesine aktarımında da “kılıç” ısrarı devam etmiştir.

<sup>11</sup> Dipnotta “bir çeşit kırmızı gül” (?) manası verilmiş.

<sup>12</sup> Vezin gereği: dürr-i.

<sup>13</sup> Tevcih sanatının diğer adı olan bu terkinin böyle okunması mümkünse de yerleşik ve terimleşmiş hâli ism-i fail şeklinde *muhtemilü'z-zıddeyn*dir (bk. Akdemir 2016: 285, Bulut 2015: 463).

<sup>14</sup> Mısra aslında şöyledir: *Ka'be-i huldu mekân eyleye rûh-ı Medenî*. Özel isim olan Medenî, müdün olunca çeviri de şu hâli almıştır: “Şehirlerin ruhu, sonsuzluk Kâbesini mekân eylesin”.

gelmeyen harfler” adlı bir kategorinin varlığına atıf yapılmış gibidir. Cevdet Paşa'nın tenafür-i huruf tarifi şöyledir: *Kelimenin lisân üzre sıkletini ve telaffuzun 'usretini icâb eden bir keyfiyettir ki hiss ve zevk ile bilinir* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 4). Bu tarif şöyle çevrilmiştir: “Duygu ve zevk ile anlaşılan, kelimenin dildeki ağırlığını ve zor telaffuz edilmesi gerektiğini gösteren bir husustur” (s. 48). *İcâb eden* burada “[iki şey arasındaki bağın varlığını] olumlayan” manasındadır, yani kelime dile ağır geliyor ve zor telaffuz ediliyorsa tenafür vardır (icâb); aksi hâlde yoktur (selb).<sup>15</sup> Dolayısıyla *icâb eden* için “gerektiğini gösteren” yerine “barındıran, yol açan, sebep olan” vb. bir karşılık verilmeliydi. Zira hiçbir kelime “zor telaffuz edilmek” ve hiçbir mütekellim bir kelimeyi “zor telaffuz etmek” zorunda değildir. *Hiss* içinse “duygu” yerine “duyu” (işitme duygusu) karşılığı vermek daha isabetli olurdu.<sup>16</sup>

*İnfî'âl bâbı, dâ'imâ lüzûm ve mutava'at içindir* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 5) cümlesindeki *lüzûm* bir gramer terimidir ve manası gereklilik değil (s. 49), “te'addî” (geçişlilik) karşıtı olarak “geçişsizlik”tir. Bunlardan türeyen “fi'l-i müte'addî” geçişli fiil ve “fi'l-i lâzım” geçişsiz fiil demektir. Yine bir gramer terimi olan *mef'ûlün ileyh*, tam olarak “datif veya yönelme eki, Türkçede -a/-e eki” (s. 52) anlamına gelmez. Doğrusu “datif/yönelme eki almış yer tamlayıcısı/dolaylı tümleç”tir.

*İtnâb* kelimesi için “söz gereksiz yere uzatma” denilmiştir. Hâlbuki devamında icâzın da itnabın da “birer durum ve makamın gereği” olduğu ve başka bir yerde fazla söz eğer faydalıysa buna itnap adı verildiği söylenmiştir (s. 62, 148). Böylece bağlamın dikkate alınmaması ve belagat kaynaklarına başvurulmaması sebebiyle itnap hem gereksiz/faydasız hem de gerekli/faydalı diye tavsif edilmiş ve *ictimâ'-ı nakîzeyn* ortaya çıkmıştır. Oysa burada muhatabın zekâ, anlayış ve ihtiyacı düzeyinde bazen az söz bazen de çok sözün gerekli olabileceği ifade edilmektedir. Bu meyanda Şeyhülislam Yahya'nın şu tavsiyesi de “Söz gereksiz yere uzat” anlamında söylenmemiş olsa gerektir: *Deheni vasfını icâz itdüin / Kâküli medhini itnâb eyle* (Kavruk 2001: G 377/6). Sözün gereksiz yere uzatılmasına itnap değil, tatvil ve haşiv denilmektedir (Akdemir 2016: 150, 151).

Belagatin en üst mertebesi anlamına gelen, Kur'an'ın mucizevi belagat vasfına işaretle ‘*acz* kökünden türeyen *icâz* için, *vecz*'den türeyen *icâz*'ın anlamı verilmiştir: “Az sözle çok şey ifade etme” (s. 63). Terim sözlüğünde hem *icâz*'a hem *icâz*'a yer verilmiş, aynı yanlış sürdürülerek *icâz* için “Anlatılmak istenen şeyi az ve özlü bir şekilde ifade etme”, *icâz* için “Az sözle çok şey ifade etme” karşılığı verilmiştir (s. 239).

*Haber* kelimesi için “Bu kelimenin farklı anlamları vardır” diye not düşülüp haberin gramatik ve lügavi birçok anlamı sıralandıktan sonra “Bildirme kipi anlamında da kullanılmaktadır” denilmiştir (s. 66). Oysa bağlam içinde, inşanın (tasarlama) karşıtı olarak, haber sadece bu anlamı taşımaktadır. Tüm farklı izahlar okuru birbiriyle ilgisiz anlam kalabalığının ortasında bırakmaktadır. Başka bir yerde de *cümle-i haberiyye* için “haber cümlesi, isim cümlesi” karşılığı verilerek fiil cümleleri kapsam dışında bırakılmıştır (s. 121). İnşa ve inşa cümlesi için “Türkçe gramerde tasarlama kipleri demektir. Tasarlama kipleri Türkçede dört tanedir: Şart, istek, gereklilik ve emir”, “Tasarlama cümlesi; şart, istek, emir ve gereklilik eklerinden birini alan ve bir cümle oluşturan fiil” açıklamaları yapılmıştır (s. 66). Ancak *Belagat-ı Osmaniyye* gramer kitabı değildir ve gerek klasik belagatte gerek *Belagat-ı Osmaniyye*'de inşa denildiğinde bunlar değil; *inşa-yı talebî* denilen emir-nehî, istifham, temenni, nida ve *inşa-yı gayr-ı talebî* denilen alım-satım-akit sözleri, yeminler ve bazı özel yapılara sahip umma, övgü, yergi ve şaşırma ifadeleri kastedilir. *Belagat-ı Osmaniyye*'nin ilerleyen sayfalarında inşa başlığı altında şart ve gerekliliğe yer vermediği açıkça görülmektedir; buna rağmen bu yanlış düzeltilmemiştir. Terim sözlüğünde ise

<sup>15</sup> Nitekim *mûcibe* ve *sâlîbe* kelimeleri bu çerçevede *Belagat-ı Osmaniyye*'de başka yerlerde de geçmektedir (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 20).

<sup>16</sup> *Hiss* için *Kamus-ı Türkî*'de geçen “havâss-ı hamsenin biriyle olunan derk” manası hissın duygu yanında duyu olarak da karşılanabileceğini gösterir (Şemseddin Sami 2007: 547).

inşanın “yapma, tasarlama; tasarlama kipleri; kompozisyon, yazma, kaleme alma” gibi birbiriyle ilgisiz farklı anlamları sıralanmıştır (s. 240).

*Sıyağ-ı ‘akdden olan ‘aldım, sattım’ fiilleri dahi inşâ olup... (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 18) ibaresi* “Yapma, kurma (bildirme) kiplerinden olan aldım ve sattım fiilleri dahi inşa olup...” şeklinde çevrilmiştir. “Yapma, kurma kipleri” terkihi ve, Cevdet Paşa inşa demesine rağmen, parantezde “bildirme” kelimesinin kullanımı yanlış olmuştur. Çevirideki aksaklıkların giderileceği, daha doğru ve ayrıntılı bilgilerin verileceği ümidiyle dipnota gidildiğinde ise karşımıza şu açıklamalar çıkmaktadır:

“Cevdet Paşa görülen geçmiş zaman eki almış bu fiillerin inşa olduğunu söylemektedir. Oysa bu fiilleri alan şekiller Türkçe gramerde bildirme kipleri olarak geçmektedir. İnşa ise tasarlama kiplerini göstermektedir. Muhtemelen Cevdet Paşa burada inşa kelimesinin sözlük anlamı olan ‘yapma, meydana getirme’yi göz önüne getirerek ‘aldım, sattım’ şekillerinde bir ‘yapma’ ifadesinin bulunmasından hareketle bu biçimleri inşa gibi kabul etmiştir” (s. 67).

Açıklamada belagatin yüzyıllardır tekrarlanagelen teorilerini Cevdet Paşa ihdas etmiş gibi bir üslup görülmektedir. Metnin devamına dikkat edilseydi Cevdet Paşa’nın “Dün bir ev aldım/sattım” gibi cümleleri zaten haber diye nitelendirdiği ama sözleşme/akit amacıyla henüz alım-satım işlemi gerçekleşmeden söylenen “aldım/sattım” gibi cümleler içinse inşa (inşa-yı gayr-ı talebî/ikâi) hükmündedir, dediği görülecekti. Bu durum dilin performatif karakteri ile alakalı olup pragmatik, söylem teorisi (speech acts theory) gibi modern kuramlarla da yakından ilgilidir (bk. Filizok tsz.: 9-10).

*Bu bedîhiyye-i esâsiyyeden beş bedîhiyye-i ‘umûmiyye tevellüd eder* diyen Cevdet Paşa bu beş genel önermenin (bedîhiyye-i ‘umûmiyye-i hamse) ne olduğunu zaten örneklendirir: “Var ise vardır, Yok ise yoktur, Var ise yok değildir, Yok ise var değildir, Bir şey ya vardır ya yoktur” (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 20). Bunlar sembolik mantıktaki A, A’dır; A, A olmayan değildir; A ise B değildir vb. önermelerin dönemin diliyle ifadesidir. *Bedîhiyye-i ‘umûmiyye-i hamse* terimi yine bir mantık terimi olan ve beş kıyas, beş sanat da denilen “sına‘ât-ı hams” ile karıştırılmış ve bu terimin içeriği; burhan, cedel, hatabe, şiir, safsata gibi kısımlardan oluştuğu alıntılarla izaha çalışılmıştır (s. 72-73).

*Külliyetleri mülâhaza götürür* sözü “Bütünlükleri, düşünmek ortadan kaldırır” diye çevrilmiştir (s. 75). Çeviri; konudan bağımsız, ancak bir manayı da haiz olmayan bir vecizeyi andırmaktadır. Oysa burada bazı tümel önermelerde dile getirilen şeylerin her hâlükârda doğrulanamayacağı, istisnalarının olabileceği, dolayısıyla gerçekte genel-geçerliklerinin (=külliyetleri) tartışmaya açık (=mülâhaza götürür) olduğu belirtilmektedir.

Her kelamın cümle, fakat her cümlelerin kelam olmadığı anlatıldığı yerde geçen *Cümle ile kelâm arasında ‘umûm ve husûs-ı mutlak vardır* ifadesi (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 25) “Cümle ile kelâm arasında mutlak bir özellik ve genellik vardır” diye çevrilmiştir (s. 84). Mutlak umum ve husus için bugün mantıkta “tam girişimlilik” tabiri kullanılmaktadır (bk. Çaldak 2004: 245, Emiroğlu ve Altunya 2018: 299). Özellik ve genellik kelimeleri meramı anlatmaktan uzak olduğu gibi bu bahis için bazı açıklayıcı notlar da düşülebilirdi.

*Kasr* terimi çalışmada sürekli “kısaltma, eksiltme, sınırlama” gibi kelimelerle karşılanmıştır (s. 26, 108, 112, 113, 118, 119). Ama bunun “hasretmek, tahsis, özgüleme” anlamlarında kullanıldığı hem izahlar hem de örneklerden açıkça anlaşılmaktadır. *Kasr*, yaygın olarak “ancak, yalnız, sadece” gibi edatlarla (“Yalnız o biliyor”) veya Türkçede tahsis edilmek istenen ögeyi yükleme yaklaştırma yoluyla yapılır (“Yardıma ‘senden’ bekliyorum”). *Kasr*’dan türeyen *maksûr* ve *maksûrun ‘aleyh* terimleri de “kısaltılmış”, “kısaltılmış olan” diye çevrilmiş ve ortaya şu türden cümleler çıkmıştır: “*Kasr-ı hakiki* (gerçek kısaltma,

sınırlama) gerçekte, aslında kısaltılmışın üzerine kısaltılmış olandan başkasına geçmiştir” (s. 119). Bir yerde hasr kelimesinin türevi olan *ihtisâr* için de “kısaltma” denilmiştir (s. 112).

*Bu minvâl üzre mürekkebe olan fi'lin terkibi fesh olunarak iki cüz'ü arasına müte'allikâtından biri girer ise kasrı müfîd olur* cümlesindeki *kasrı müfîd olur* (tahsis/özgüleme ifade eder) ibaresi “kısaltılması faydalı olur” şeklinde; devamındaki *Nitekim 'Yardıma sana ederim', 'Yardıma senden isterim' denildikde 'ancak' ma'nâsı müstefâd olur* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 47) cümlesindeki *ancak* (yalnızca, sadece) ise “zar zor” şeklinde aktarılmıştır (s. 113).

Mukayyet önermelerde bir ismin işaret ettiği şeylerin bazı fertlerini ya da bütünü göstermek için kullanılan “her, bütün, bazı” gibi edatlar manasındaki *âdât-ı sûr* için düşünülen dipnot şöyledir: “Toplumun âdetleri, alışkanlıkları(nı) gösterecek bir kelime)” (s. 88).

*Vasf-ı zâtî* ve *vasf-ı sebebi* için dipnotlarda ilgisiz gramatik açıklamalar yapılmıştır. Bunlar gramatik değil, anlamsal adlandırmalardır. *Vasf-ı zâtî* için “nitelendirme sıfatı”, *vasf-ı sebebi* içinse “Türkçede bu isimle bir sıfat çeşidi yoktur” denilmiştir (s. 91, 92).

*Pek güzel bir at getir, Bundan daha güzel bir at ver terkipleri gibi* ibaresindeki *terkip* lafzı için dipnotta şöyle denilmiştir: “Burada ‘cümle’ anlamında kullanılmıştır” (s. 96). Ancak terkip, yine terkip anlamındadır ve Cevdet Paşa cümlede geçen [*pek/daha*] *güzel bir at* terkiplerine işaret etmektedir.

*Fâ'ide-i haber*, “haberinin faydası, yararı”; *lâzım-ı fâ'ide-i haber* ise “haberinin faydasının gerekli olması” (s. 121) anlamına gelmez. Bunlara “haberinin ifadesi” ve “haberinin ifadesinin farklı anlam(lar)ı” gibi karşılıklar verilebilir. Bunları tam olarak Türkçeleştirmek mümkün değilse de daha isabetli bir karşılıkla birlikte daha geniş biçimde izahlar getirilmeliydi (ayrıntı için bk. Akdemir 2016: 55).

*İfâde-i haber* terkipleri sehven “ifâde-i fâ'ide-i haber” şekline getirilmiş ve “haberinin faydasını anlatma” gibi yanlış bir karşılık verilmiştir. *Fâ'ide-i tahkikiyye* ise yine zihinde bir anlam çağrıştırmayacak biçimde “araştırma faydası” diye karşılanmış ve hiçbir ek açıklamada bulunulmamıştır. En gerekli yerlerde izahattan kaçınılıp bilinen veya tahmin edilmesi daha kolay meselelerde gereksiz ve uzunca izahlar yapılması maalesef çalışmanın öne çıkan özelliklerindedir. Ayrıca aynı sayfa içindeki *ifâde-i haber* ve *ifâde-i tenzîliyye* terkiplerinin orijinal hâliyle yazılıp bunlar için dipnot düşülmesi, buna karşın *ifâde-i tahkikiyye* için terkiplerin bu orijinal şekli hiç zikredilmeden metinde doğrudan “araştırma faydası” denilmesi de birinci bölümde işlenen yöntemsizlik bahsine dâhil edilebilecek tasarruflardandır. Yine aynı sayfada bulunan *iddi'â'î* ve *itibârî* kelimeleri içinse ne metinde ne de dipnotta hiçbir karşılık verilmemiştir (s. 124).

*A, e, yâ, ye harfleri de kelamın sonuna eklendiklerinde isnadı kuvvetlendirirler. 'O senin dostundur a', 'Seni haylice üzdü ya' cümlelerinde olduğu gibi* sözünde geçen harf için şu not düşülmüştür: “Burada yâ, ye harften çok kelime [!] gibidir. Cevdet Paşa a, e, ya, ye'nin hepsine birden harf demiştir” (s. 122). İşin aslı şu ki: Cevdet Paşa harf demekle bildiğimiz a, b, c... harflerini kastetmiyor. Harf, Arapçada ve Osmanlı Türkçesinde “edat” karşılığında kullanılmaktadır.<sup>17</sup> Hazırlayan, böylece haksız yere Cevdet Paşa'yı teşhil ve tezyif etmiştir. Aynı tavır ve yanlışlar ileriki sayfalarda da ısrarla sürdürülmekte ve beş kere daha tekrarlanmaktadır:

<sup>17</sup> Eserde harf denilenlerin hepsinin edat mı yoksa ek ya da bağlaç mı olduğu ise başka bir konudur.

“Ahmet Cevdet Paşa burada ‘hem’ kelimesini, yani edatını harf olarak göstermiştir. Hâlbuki ‘hem’ Türkiye Türkçesinde kelime olarak kabul edilmektedir”, “Cevdet Paşa burada da günümüz Türkçesinde kelime olarak kabul edilen bu kelimelere harf demiştir” (s. 141).

“Burada ‘em’, harften çok, kelime gibidir. Cevdet Paşa bu kelimeyi de harflerden kabul etmektedir” (s. 144).

“Burada Ahmet Cevdet Paşa ‘gibi’ edatını, dolayısıyla kelimesini harf olarak göstermiştir. Bu kelime bugün Türkiye Türkçesinde edat olarak kabul edilmektedir” (s. 160).

“Daha önce de bahsettiğimiz gibi Ahmet Cevdet Paşa’nın harf olarak bahsettiği şey aslında edattır. Biz de bundan sonra harf kelimesiyle beraber parantez içinde edat kelimesini de belirteceğiz” (s. 173).

*İnşâ-yı kesret için* ibaresi “fazlalık inşası” diye çevrilip *inşa* için “cümle, tasarlama cümlesi” denilmiştir (s. 130). Ancak devamındaki örnekten de anlaşılabilirliği gibi bu ibare “çokluk ifade etmek için, mübalağalı bir anlam inşa etmek için” vb. şekillerde karşılanmalıydı. ...*Terahhum manası inşa olur* cümlesinde geçen ve aynı maksatla kullanılan *inşa*, bu defa “istek, temenni” diye çevrilmiştir (s. 132). Bu cümlelerde *inşa* kelimesi terim anlamıyla kullanılmamıştır.

*Nehy, emrin menfisi demek olarak bir fi’lin işlenmemesini ‘alâ-vechî’l-isti’lâ taleb etmektir* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 62) tarifindeki *‘alâ-vechî’l-isti’lâ*; üstünlük cihetiyle, üstten asta olacak şekilde, empoze eder tarzda vb. anlamlara gelmektedir. Fakat çalışmada bunun için “abartma tarzında” denilmiştir (s. 132).

*Lâkin [bağlacı] istidrâk içündür ki...* cümlesinde Cevdet Paşa’nın *lâkin* bağlacı hakkında konuştuğuna dikkat edilmemiş ve “Fakat, istidrâk içündür ki...” denilmiştir. Kapalılığı giderme, açıklama anlamındaki *istidrâk*’e ise “yetişme, ulaşma” manası verilmiştir (s. 145).

*Bâğda mey içilip nâleler eyler neyer / Sesi çıkmaz ‘acabâ bülbül uyur mu neyer* beytinde gayet açık biçimde “neyler” kelimeleri arasında cinas varken aniden Cevdet Paşa’nın cinastan bahsettiği unutulmuş ve beyitte bade kelimesi dahi geçmezken “bâğda” ve “bâde” kelimelerinin tevriyeli olduğundan söz edilmiştir: “Bu kelimedede de tevriye vardır. Bağda ‘bahçede’ kelimesinin imlasıyla bade ‘içki, şarap’ kelimesinin imlası aynı olmasa da birbirine oldukça yakındır. ‘Bağda’ Arap harfleriyle ‘be, elif, gayın, dal, he’; ‘bade’ ise Arap alfabesiyle ‘be, elif, dal, he’ harfleriyle yazılır. İki kelimenin telaffuzu -bâğda, bâde- ise hemen hemen aynıdır” (s. 195). Hâlbuki Ahmet Cevdet Paşa az sonra “neyler” kelimeleri arasında cinas olduğunu açıkça belirtmektedir (2000: 114). Ayrıca beytin ilk üç kelimesi “bâğda mı içilip” şeklinde okunmuş ve beyit günümüz Türkçesine “Bağda meyler içilir ve neyer inler / Bülbülün sesi çıkmaz, acaba uyuyor mu, ne yapıyor?” şeklinde çevrilebilecekken şöyle çevrilmiştir: “Neyler (ney aletleri) bağda (bade=içki) mı içildiğinde iniltir çıkarır? Bülbülün sesi çıkmaz. Acaba (o) uyur mu, ne yapar?” (s. 196).

Yukarıda gösterilen yanlış karşılıklar ve tanımlar terimler sözlüğünde de aynen tekrarlanmaktadır. Burada *isti’âre-i mutlaka*’ya “mutlak istiare” denilmesinin okur için hiçbir yararı yoktur. *İstiğrâk-ı ‘örfi*’ye “örfün, âdetin istiğrâkı” denilmesi ise bir anlam taşımamaktadır. *Karz-ı şiir*, “şiir söyleme; şiiri ezberden okuma” olmayıp şiir sanatı, şiir bilgisi, şiir tenkidi anlamlarına gelir (bk. Demirciler 2019: 10). *Müstebe’ât-ı terâkib*, “terkiplerin, tamlamaların işaretle anlatılması” değil; terkiplerin işari/imai/kinai anlamları demektir. *Şibh-i iştikâk*, “iştikak sanatına benzeme” değil; aynı kökten türediği sanılan, ses değerleri benzeyen kelimeleri bir arada kullanmaktır. Sözlükte *teşbîh-i temsîlî* yerine “temsîl-i teşbîhiyye” yazılmış ve buna şöyle bir karşılık verilmiştir: “temsîlî teşbîh: benzetmeye ilgi örneklendirme”. Bu karşılığın doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir; çünkü anlamsızdır. *Zarf-ı müstekarr* için “yer zarfı” demek yerine genişçe bir izah yapılmalı ve Türkçedeki fiili eksilteli yer



tamlayıcısına<sup>18</sup> denk gelebileceği (veya daha uygun bir karşılığı varsa o) belirtilmeliydi. “Sayı, harflerin sayısı” manası verilen ‘aded’in ise terim sözlüğünde yeri yoktur.

Çalışmada karşılaşılan diğer yanlışlar şu şekilde sıralanabilir: *Kaziyye-i mühmele* “ihmal edilmiş hüküm; anlamsız hüküm; anlamsız cümle” (s. 116) değil, mevzusunun (özne) sayısı/miktarı belirtilmeyen önerme demektir (“*Her insan ölümlüdür*” yerine “*İnsan ölümlüdür*” demek gibi). *Kaziyye-i külliyye* “bütüne ait hüküm; bütüncül cümle” (s. 116) değil, tümel önerme demektir. *Kaziyye-i cüz’iyye* “cüzi hüküm; parçaya ait hüküm; parçalı cümle [!]” (s. 116) değil, tikel önerme demektir. *Sîga-i tevkîtiyye* “zaman kipi” ve *sîga-i sıla* yahut *sîga-i ‘akd* “bağlama kipi” (s. 116) değil; ilki zaman zarfı, ikincisi sıfat-fiil, üçüncüsü alım-satım sözleşmelerini ifade eden yapılar demektir. *Cem* “çokluk” (s. 134) değil; bağlama, birleştirme, atf demektir. *Cihet-i câmi’a* “bağlam öbeği, bağlam grubu; anlam ilişkisi, anlam örgüsü, anlam yönü” (s. 135) değil; benzerlik, ortak yön demektir. *Tezâyüf* “tümünü kapsayacak şekilde yaklaşma; dar olma; darlık” (s. 135) değil; alaka, münasebet demektir. *Şibh-i temâsül* “benzemeye benzeme” (s. 135) değil; benzer gibi olma, bir yönüyle benzerlik ve alaka demektir. Arapça *em* soru edatı Türkçede -mI edatlı sorulara (s. 144) değil, “yoksa” sorusuna ya da buna ilaveten iki -mI edatlı soruya karşılıktır (Bu mu yoksa şu mu? gibi. Oysa Cevdet Paşa bunun için de apaçık örnekler vermektedir). *Mana-yı mevzû’un leh* “zapt edilen, yazıya geçirilen anlam” veya “üzerine konulduğu” (s. 153, 154) değil; ilk anlam, temel anlam demektir. *Lafz-ı müsterek* “ortak lafız” (s. 153) değil, çok anlamlı kelime demektir. *Mecâz-ı hazfî* “gizli mecaz” (s. 157) değil, eksilteli/eksiltmeyle yapılan mecaz demektir. *Tahkîkî* “araştırmaya dayanan” (s. 163) değil; hakiki olan, realiteye/gerçekliğe dayanan demektir. *Garâbet* “cümlede alışılmamış, garip kelimeler kullanma; gariplik, tuhafılık (s. 177) değil, orijinallik demektir.<sup>19</sup> *Melzûm ve metbû’* “gerektirilen ve uyulan” (s. 178) değil; bir lafzın manasının ilgili başka manaları çağrıştırması, başka manalara da işaret etmesi demektir. *Nazar ve istidlâl* “bakma ve delil çıkarma” (s. 186) değil, teorik düşünme ve delillerden hüküm çıkarma demektir. *Farz* “gereklilik” (s. 189) değil, varsayım demektir. *Cinâs-ı kalb* “sahte, yapmacık, değiştirilmiş cinas” (s. 196) değil, kelimeler arasında harflerin yerlerinin değiştirilmesiyle yapılan cinas demektir. *Cinâs-ı musahhaf* “yanlış işaretlerle yazıya geçirilmiş; harflerin noktaları yanlış konularak yapılan cinas” (s. 198) değil; şekil açısından aynı, nokta sayıları farklı olan harfler barındıran kelimelerle yapılan cinas demektir.<sup>20</sup>

Buradaki yanlışların en önemli sebepleri bağlamı göz ardı etmek, belagat terimlerini sözlük anlamları ya da başka alanlardaki terimsel anlamlarıyla karşılamaya çalışmak ve en nihayet kelimeleri, terkipleri, terim ve cümleleri keyfi ve özensiz yakıştırmalarla çevirmeye çalışmaktır.

#### 4. Diğer sorunlar: Dil kullanımı, çeviri ve anlamlandırma hataları

...*Mûcib-i fazîlet ve makbûliyyet olarak...* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 14) ibaresindeki *mûcib*’in varlığı unutulmuş ve karşımıza şöyle bir aktarım çıkmıştır: “Fazilet ve kabul görme olarak” (s. 63).

*Nice fasîh âdemler vardır ki sözü muktezâ-yı hâle tatbîk etmeyip zâ’id, nâkıs ve sadedden hâric sözler söyledikleri cihetle anlara belîğ denilmez* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 16) sözü hem anlam hem de dil zevki ve Türkçenin selikası açısından sorunlu bir şekilde şöyle çevrilmiştir: “Nice, sözü duruma uygun olmayıp fazla, eksik ve asıl konudan başka sözler söyledikleri hâlde onlara belîğ denmeyen insanlar vardır” (s. 64). Üstelik çeviride *fasîh* kelimesinden hiçbir iz yoktur. Şöyle bir alternatif çeviri

<sup>18</sup> Mesela “Ahmet evdedir” demek aslında “Ahmet evde vardır, Ahmet evde bulunmaktadır” vb. anlamlara gelmektedir. Bu tür fiillerin (var olmak, bulunmak) söylenmediği durumda “evdedir”e Arapça gramerde *zarf-ı müstekarr* denilmektedir.

<sup>19</sup> Bu meyanda tezkirelerde geçen “garîb” sıfatının belagat terimi olarak farklı ve ayrıntılı bir tahlili için bk. Özyıldırım 2011.

<sup>20</sup> Şekilleri aynı olan fakat biri noktasız, biri noktalı olan ha ve cim harflerini içeren haiz (حائز) ve caiz (جائز) kelimeleri arasındaki cinas gibi (Akdemir 2016: 313).

mümkündür: “Nice fasih insanlar vardır ki sözü durumun gereğine (bağlama) uygun bir tarzda söylemeyip ya fazla ve eksik ya da konu dışı sözler söylemeleri sebebiyle onlara belîğ denilemez”. Nitekim bundan hemen önce Cevdet Paşa; her belîğ fasihtir ama her fasih belîğ değildir, der.

*Mesâ'il-i sâbika kelâmı, hep muktezâ-yı zâhir-i hâle göre irâd eylemek için mer'î olan kavâ'iddir ki ol sûretlerde muktezâ-yı hâl ile muktezâ-yı zâhir-i hâl müctemi' olur ve ba'zen muktezâ-yı hâl başka olmağla zâhirin muktezâsı terk olunur* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 35) cümlesi şöyle çevrilmiştir: “Geçmiş meselelerin kelâmı hep durumun açık gerekliliğine göre getirilmek için geçerlikte olan kuraldır ki o şekillerde durumun gerekliliği ile durumun açık gerekliliği toplanır, bir araya gelir. Bazen durumun gerekliliğinin başka olması sebebiyle açık olan bir şeyin gerekliliği terk edilir” (s. 98). Söz gelimi birisi kendisinden bahsederken daima “ben” şahsını kullanır, buna *muktezâ-yı zâhir-i hâl* (durumun zahirî gereği) denilir. Yani konuşanın kendisinden bahsetmesi ve bir kişi olması gibi durumsal/bağlamsal şartlar bunu gerektirir. Fakat aynı kişi bazen nezaket ve tevazu gibi sebeplerle “biz” diliyle konuşmayı tercih eder veya etmelidir. İşte bu durumda konuşan, zahiren yine “ben” demesi gerekirken, bu zahirî duruma aykırı bir söylemde bulunur ve aslında *muktezâ-yı hâle* (bağlam ve sebeplerin gerektirdiği sözceleme tarzına) uyararak “biz” der. Çalışmada *muktezâ-yı zâhir-i hâl* ve belagatin başat terimi olan *muktezâ-yı hâl* için daha anlaşılır karşılıklar bulunmalı ve mesele biraz olsun izah edilmeliydi. “Açık olan bir şeyin gerekliliğinin terk edilmesi” tabirinin ne hazırlayanın ne de okurun zihninde tam olarak oturmadığı/oturmayacağı ve Türkçe açısından bir anlamı haiz olmadığı açıktır. Ayrıca *mesâ'il-i sâbika kelâmı* için söylenen “geçmiş meselelerin kelâmı” tabiri de gayet müphemdir.<sup>21</sup> Bunu okuyan bir kişinin zihnine; haber konusuyla ilgili meseleler, tahkiye konusuyla alakalı meseleler ya da geçmişteki belagat tartışmalarında sarf edilen sözler gibi türlü şeyler gelebilir. Bu ihtimaller hazırlayanın da zihninde dönüp durduğundan olsa gerek “geçmiş meselelerin kelâmı” gibi literal ve motamot bir çeviriyle riskten kaçınılmak istenmiştir. Oysa *mesâ'il-i sâbika kelâmı* için basitçe “yukarıda bahsi geçen sözler”, “yukarıda söylediklerimiz”, “şimdiye kadar söylenenler” vb. denilebilirdi. Nitekim *tafsîlât-ı sâbikadan* (Ahmed Cevdet Paşa 2000: 16) terkibi için çalışmada “önceki açıklamalarımızdan” şeklinde doğru bir karşılık verilmiştir (s. 64).

*...Yâhûd 'şey' gibi bir lafz-ı e'amm getirilir* (Ahmed Cevdet Paşa 2000: 34) cümlesi “...veya şey gibi bir kelime en genel olarak getirilir” (s. 96) diye çevrilmiştir. “Veya [onun yerine] ‘şey’ gibi çok geniş kapsamlı/genel bir lafız kullanılır” şeklinde bir çeviri yapılamıyorsa da burada “en genel olarak getirme”nin ne anlama geldiği sorgulanmalıydı. Bu ifade sadece günümüz Türkçesine değil; Türkçenin hiçbir dönemine, lehçe ve şivesine ait olamaz.

*Şâyed ki mecâzen anın şakirdi dikmiş olmak ma'nâsına haml oluna deyjü* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 35) ibaresi “...mecazen onun şakirdi dikmiş olmak manasında yorumlansın diye” (s. 97) şeklinde aktarılmıştır ki aksine örnekte, bahsedilen manaya hamledilme endişesi vardır; dolayısıyla doğru çeviri “...yorumlanmasın diye, yorumlanmaması için”dir. Aynı sayfadaki *ekser-i talebe* terkibi doğruca “talebenin çoğu” olarak değil, “çoğunlukla talebenin” şeklinde yanlış çevrilmiş ve tamlanan (muzaf) olan *ekser* kelimesinin zarf olduğu sanılmıştır.

*Esince bâd-ı kahrı bahr ü ber yeksân olur zîrâ / Urur birbirine emvâc-ı deryâ gibi kuhsârı* (Onun kahr rüzgârı esince deniz ve kara yerle bir olur, çünkü o rüzgâr dağları bile denizin dalgaları gibi birbirine vurur) beyti hem hatalı çevrilmiş hem de tersi olduğu hâlde ilk mısra sebep ikinci mısra sonuç

<sup>21</sup> Tabii burada ibarenin orijinal hâli de fesahat açısından kusurlu görünmektedir.

yapılmıştır: “Dağlık yeri; denizin dalgaları gibi birbirine vurduğu için, kahır rüzgârı esince deniz ve kara yerle bir olur” (s. 118).

*Kangı bütdür bilmezem îmânımı gâret kılan / Sende îmân yok ki sen aldın diyem îmânımı* (İmanımı yağmalayan hangi put gibi güzeldir bilmiyorum, “Sen aldın” diyeceğim ama sende de iman yok ki) beyti şöyle çevrilmiştir: “İmanımı yağmalayan, yok edenin hangi put (gibi sevgili) olduğunu bilmiyorum. ‘İmanımı aldın’ diyen olmaması sebebiyle sende iman yok” (s. 130).

*Bugün yarın deyü ümmîd-vâr olup kaldık / Kibâr va’desine döndü gitdi va’d-i visâl* (Bugün yarın diye diye hep ümit edip durduk [/kavuşamayıp böyle kaldık], Büyük insanlar [/o kibar sevgili] öldü, kavuşma sözü de yalan oldu) beytinde *kibâr*, “kibâr-ı” şeklinde izafeli okunmuş ve beyit şöyle çevrilmiştir: “Bugün, yarın diye ümitli olup kaldık. Kavuşma sözü sözün büyüklerine dönüp gitti” (s. 143).

*Mecâz-ı ‘aklî için söylenen Bir fi’li mâ hüve lehine, ya’nî ‘inde’l-mütekellim hakkı olan mülâbisine isnâd etmeyip de mâ hüve lehin gayrı olan mülâbisine isnâd etmektedir. Fi’le fâ’ili mülâbis olduğu gibi, zamân ve mekân ve sebebi dahi mülâbis olur* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 79) sözündeki *mülâbis*; alaka, bağ, mukarin, sebep, mecra gibi anlamlara gelmektedir. Kelimenin kökü olan l-b-s, hazırlayana elbise (giysi) kelimesini hatırlatmış, buradan da giydirmek fiiline intikalle çeviride bu çağrışımlardan bolca yararlanılmıştır: “Bir fiili, bir hareketi kendi üzerine, yani konuşanın yanında doğru, gerçek şekline (elbisesine) isnat etmeyip (giydirmeyip) de üzerine olandan başka bir şekle (elbiseye) isnat etmektedir. (giydirmektir.)<sup>22</sup> Fiile, faili yakın (giydiren) olduğu gibi; zaman, mekân ve sebebi de yakın (giydiren) olur” (s. 155). Ayrıca: *Mâ hüve leh*, “kendi üzerine” değil; “asıl, hakiki” veya “kastedilen anlam” demektir. *Mâ hüve lehin gayrı*, “üzerine olandan başka” değil; “asıl, hakiki alakasından/sebebinden başkası” demektir. *‘İnde’l-mütekellim*, “konuşanın yanında” değil; “konuşana, konuşanın zannına/itikadına göre” demektir.

*Teşbîh, bir şeye mezîd-i ihtisâs ve ta’alluku olan vasfda diğer şeyin müşâreket ü mümâseletine delâlet etmektedir* (Ahmet Cevdet Paşa 2000: 83) cümlesi yeterince açık ve net değildir. Çeviri de aynı şekilde anlaşılabilir olup *ihtisâs ve ta’alluk’a* “ilgi ve derinlik” karşılığının verilmesi ayrı bir sıkıntıdır: “Teşbih: Bir şeye ilgi ve derinliğin artmasında diğer şeyin ortaklık ve benzerliğini göstermektir” (s. 160).

*Ser-i mû fark yokdur beynimizde zülf-i dil-berle* (Yârin saçıyla benim aramda kıl ucu kadar uzaklık yoktur) mısrası şöyle çevrilmiştir: “Aramızda gönül alan (sevgilinin) saçıyla kıl ucu (arasında hiç) fark yoktur” (s. 162).

İlk mısrası *O siyeh-çerde âha mâ’ildir* (O siyah renkli/karayağız, ah etmeye/inlemeye meyillidir) olan beyit çevrilmemiş fakat birleşik sıfat/vasf-ı terkibî olan *siyeh-çerde* (siyah renkli) ayrı yazılmıştır. Bundan çok daha vahim olanı ise şudur: *Çerde* kelimesi “çer de” şeklinde ayrı yazılıp “çer” için şu dipnot düşülmüştür: “Çer çöp, çalı çırpı; bir şarkı; destan; şiir” (s. 163). Çoğu dipnotta olduğu gibi burada da herhangi bir kaynağa atıf yapılmamıştır. “Çer”in çağrışımıyla “çer çöp, çalı çırpı” denilmiş, “âh”ın hayal gücünü tahrik etmesiyle de diğer manalar yakıştırılmış olsa gerektir.

*Gâh engüşt-i muhannâsın gehî la’lin emip / Dâne-i ‘unnâb ile nûş-ı şarâb etmez misin* beytinin çevirisine beyitte hiç geçmeyen “azarlama” fiili eklenmiştir: “Bazen kınalı elini, bazen dudağını emip azarlama, çiğde (küçük meyve) tanesi ile şarap içmez misin?” (s. 167).

<sup>22</sup> Noktalamalar hazırlayana aittir.

*Mû-be-mû dikkatler etdim kıl kadar fark etmedim / Kaşların billâh begim düşündeki semmûrdan* (Beyim! İnceden inceye dikkat ettim ama vallahi yine de kaşlarını omuzundaki samurdan kıl kadar ayırt edemedim) beytindeki *begim* kelimesi “bükm-i” diye okunmuş ve beyit şöyle çevrilmiştir: “Saçtan saça dikkatler ettim, kıl kadar fark etmedim. Allah’a yemin olsun, kaşların omzunun kıvrımına (atılan) samurdandır” (s. 169).

*Oldu ruhsârına taklîd ile gül hâr ile hor* mısrasının sonundaki *hor* kelimesi “güneş” olarak anlamlandırılmıştır: “Gül senin yanağına benzemeye çalışarak dikenle güneş (gibi) oldu” (s. 187). Ancak hem gülün güneş gibi olması hem de diken ve güneşin beraber zikredilmesi uyumlu benzetmeler değildir. *Hâr ile hor*, bugün de aynı anlamlı *hor* ve *hakir* ikilemesi gibi, aynı anlamın pekiştirilmesi amacıyla kullanılmış olmalıdır.

*Benim ol nâdire-senc-i güher-i tâze-zuhûr / Köhne mazmûna değil genc-i hayâlim mahzen* (Yeni/orijinal söz incilerinin hassas terazisi benim -yeni/orijinal sözler söyleyen benim-, hayal hazinem eskimiş mazmunların mahzeni değildir) beyti şöyle çevrilmiştir: “Benim hayal hazinem; eskimiş kavrama veya manaya değil, o yeni ortaya çıkmış cevher gibi ince ve güzel sözler söyleyene mahzendir” (s. 189).

*Bi-hamdî'llâh zamânında be-kavl-i Sabri-i Şâkir / Girîbân-ı felek mehcûr-ı dest-i âh-ı şekvâdır* (Sabri-i Şâkir’in sözüyle diyecek olursak: Çok şükür ki senin zamanında/yönetiminde feleğin yakası şikâyet ahlarnın elinden kurtulmuştur -sayende felek artık kimseye zulmedememekte ve kimse felekten şikâyet etmemektedir-) beyti şöyle okunup çevrilmiştir: “Bi-hamdî'llâh zamânında bi-kavl-i Sabrî-i Şâkir / Girîbân-ı felek-i mehcûr dest-i âh-ı şekvâdır”, “Allah’a hamd olsun, senin zamanında (yaşayan) Sabrî-i Şâkir’in: ‘Unutulmuş, uzak düşmüş feleğin elbise yakası şikâyet ahının elidir’ (biçiminde bir mısraı vardır)” (s. 204).

*Hevâ-yı zülfüdür aksâ-yı ârzû Cevdet / Sevâd-ı turra nümâyed merâ şeb-i mi'râc* (Ey Cevdet! Arzunun son mertebesi sevgilinin saçını istemektir, onun alınına düşen saçlarının siyahlığı bana Miraç gecesi gibi görünür)<sup>23</sup> beyti şöyle çevrilmiş: “Cevdet’in en son arzusu (sevgilinin) saçını istemek, saçına ulaşmaktır. Miraç gecesi alın saçının siyahlığı, yeşillik (gibi) görünür” (s. 206). Sevgilinin saçının niçin “yeşillik” gibi görüldüğü meçhuldür. Beytin ikinci mısrası Farsça olup “merâ” sözcüğü doğru olarak “bana” şeklinde çevrilmemiştir. Muhtemelen Türkçede “otlak, çayır” anlamında kullandığımız “mera”yı çağrıştırdığı için buna “yeşillik” denilip geçilmiştir.

Muinüddin Ebu Nasr Ahmed b. Abdirrezzak et-Tantarani el-Merağî’nin Büyük Selçuklu Devleti veziri Nizamü'l-Mülk’ü övme gayesiyle kaleme aldığı ve kendi adına/künyesine nispetle *Kasîde-i Tantarâniyye* diye anılan kaside (Karataş 2017: 50), mücennes ve sanatlı bir üslupla kaleme alındığından veya *tantarânî* kelimesindeki şaşaaadan dolayı olsa gerek, çalışmada kasidenin bu adı “tunturaklı, gösterişli, vurgulu kaside” diye çevrilmiştir (s. 208). Özel isim, başka bir açıklama yapılmadan cins isme dönüştürülmüş ve başka “tantarânî kasideler” varmış gibi bir söylem ortaya çıkmıştır.

<sup>23</sup> Veya: “Ey Cevdet! Arzunun son mertebesi sevgilinin saçını istemektir, Miraç gecesi bana onun alınına düşen saçlarının siyahlığı görünür”. İkinci mısradaki “şeb-i mi'râc” karinesi, “aksâ” (en son nihayet) kelimesiyle Mescid-i Aksâ’ya iham yapıldığını göstermektedir.

Farsça bir tarih mısrası olan *Şâh şod Sultân Selîm-i kâm-yâb* (Bahtiyar Sultan Selim padişah oldu) şöyle çevrilmiştir: “Şah gitti. Sultan Selim mutludur, sevinçlidir” (s. 211). Ayrıca “kâm-yâb” sıfatının mevsufu olan “Selîm” izafesiz okunmuştur.

*Ser-â-pâ ‘aşk ile sûzân iken mahv oldı Yan Molla* tarih mısrasında sözü geçen ve özel isim ya da lakap olması muhtemel *Yan Molla* için “ikinci dereceden âlim” notu düşülmüştür (s. 218). İlmî payeler arasında mülazım, müderris, müftü, kadı vs. birçok unvan varsa da böyle bir unvanın varlığı ve kimlere verildiği hakkında bir bilgimiz yoktur.

Dil kullanımı, çeviri ve anlamlandırma noktasında sorunlu olan diğer örnekler şu şekilde sıralanabilir: *Mazmûn*, “ince anlamlı, sanatlı söz” (s. 63) değil; “mefhum, anlam” demektir. *Karâ'in ü emârât* için “ipuçları ve kalıcı iz” denilmiştir (s. 68), “kalıcı iz” alakasız bir karşılıktır. “Bir tesir oluşturmak, yani eser bırakmak” (s. 79) sözünde “tesir oluşturmak” denildikten sonra söylenen “eser bırakmak” hem fazlalık hem de birisinin kalıcı bir yapıt bırakması gibi anlaşılmaya müsait olduğundan yanlıştır. *Ulûm-ı lisâniyye* için “dil bilimi” (s. 82) yerine dil ilimleri demek daha doğru olurdu. *Tefhîm* “övmeye, övdürme”, *tasgîr* “aşğılama” manası taşımaz (s. 90); ilki büyütme, büyük gösterme, abartma (“Dışarıda öyle bir soğuk var ki” cümlesinde olduğu gibi) ve ikincisi küçültme (“ayıcık” kelimesinde olduğu gibi) demektir. ‘Arz kelimesi “yer” (s. 91) değil, “genişlik” anlamında kullanılmıştır. “Tenvin harekesi taşıyan kelimeler Türkçeye genellikle ‘...olarak, ...şekilde’ biçiminde çevirilirler” (s. 110) denilmiş fakat bu durumun sadece iki üstün özelinde doğru olduğu gözden kaçırılmıştır. *İllâ* için “ancak” (s. 137) değil, “yoksa” denilmeliydi. “Bir bağlama grubunda kendisine bağlamla bir kelime bağlanmış olan kelime” (s. 141) sözünde “bağlamla” fazladır. *Fihrist* kelimesi “içindekiler” (s. 152) değil, “öz” demektir; İstanbul şehri âlemin “içindekiler”i değil, âlemin “öz”üdür. *İzhâr-ı matlûb*, “istenen açıklık” (s. 171) değil; “isteğin dışı vurumu” demektir. *Mü'eddî olmak*, “kavram, anlam olmak” (s. 178) değil; “sepep olmak, yol açmak” demektir. *İllet i'tibâr etmek*, “önemseme sebebi yapmak” (s. 187) değil; “sebepe addetmek/görmek” demektir. *Sadrâzam (sadr-ı a'zam)* için “büyük baş” diye not düşmek (s. 191) yanlıştan öte yakışıksızdır. *Ve men dahalehû kâne âminâ* ayetinin meali “Oraya girdiğinde güvende oldu” (s. 210) değil, “Oraya giren güvende olur” şeklinde olmalıdır. *Durûb-ı emsâl* için “atasözleri” demek yeterli iken buna “meselleri getirme” ilavesi yapılmıştır (s. 236).

Yukarıda açıklanan örneklerin hemen hepsinin sadece anlam düzleminde değil; dil bilgisi, anlatım özellikleri, kelamın fesahati, Türkçenin selikası ve dil zevki gibi birçok yönden yetersiz olduğu ve yanlışlar barındırdığı görülmektedir. Özellikle şiir çevirilerinden klasik şiirin mazmun sistemine ve hayal dünyasına yabancı olunduğu anlaşılmaktadır.

## Sonuç

Her akademik çalışmada, ne kadar dikkat edilirse edilsin, çok sayıda küçük hatanın veya az sayıda büyük hatanın bulunması olağan karşılanabilecek bir durumdur. Nitekim biz de kendi çalışmalarımızdaki yanlış ve eksikleri zaman zaman esef ve hicapla anmaktayız. Ancak “az sayıda” bulunması normal sayılabilecek büyük hatalardan biri veya birkaçı yukarıda incelenen ve eleştiriye tabi tutulan çalışmanın neredeyse her sayfasında mevcuttur. Nitekim bu yazı kapsamında harf ya da yazım hatası dışındaki büyük hatalara değinilmiş ve sadece ele alman çalışmaya has olmayan birkaç hatanın da genel olduğu zaten belirtilmiştir.

İlk başta düşüncemiz, daha az sayıda olduğunu düşündüğümüz hataları göstererek hâlâ bazı kitap sitelerinde satışı olan bu çalışmayı edinmiş olanlar veya alacak olanların bu hatalara dikkat ederek yine

de çalışmadan istifade etmelerine yardımcı olmaktı. Fakat görüldüğü üzere çalışmada gerek nicel gerekse nitel olarak yanlışlar doğruları geçmiş; tutarsızlık, keyfi tasarruf ve anlamlandırmalar âdeta bir yöntem hâline gelmiştir. Belki farkında olunmasa da bu yolun sonu bazen Ahmet Cevdet Paşa'ya ve hatta onun *Fesâhat ü belâğatin tabaka-i kusvâsında olmağla mu'cizât-ı bâhireden bulunan* (2000: 1) diye nitelendirdiği Kur'an'a dahi bühtan etmeye varmaktadır. Mesela yukarıda üçüncü bölümde değinilen *itnâb* teriminin tanımı için "sözü gereksiz yere uzatma" denilmesi böyle bir yanılgıdır. Zira *itnâb*, bilakis, gerektiği yerde sözü uzatmak demektir ve hem *Belagat-ı Osmaniyye*'de hem de Kur'an-ı Kerim'de çokça başvurulan bir belagat kaidesidir.

Çalışmada *Belagat-ı Osmaniyye*'nin bazı kısımları tam anlaşılmamış, bazı kısımları da ya hiç anlaşılmamış veya yanlış anlaşılmalı; eser bu şekilde günümüz diline aktarılmaya ve notlandırılmaya çalışılmıştır. Bu yolla aktarılmaya çalışılan bir eseri okurun anlamasını beklemek ise doğal olarak mümkün değildir. Netice olarak çalışmanın kapağında yer alan "Üniversite öğrencileri, akademisyenler, aydınlar ve araştırmacılar için anlaşılabilir temel kaynak" yargısı ve sonuç bölümündeki "Eserin, entelektüel bakış açısına çok şeyler kazandıracığı kanaatindeyiz" temennisi bir doğruluk ve imkân değeri taşımamaktadır.

Son olarak yazımızın, basım sürecinden önce çalışmalarını değerlendirme konusunda yayınevlerinin daha hassas ve dikkatli bir yol izlemesine de vesile olmasını umuyoruz.

### Kaynakça

- Ahmet Cevdet (1310). *Belagat-ı Osmaniyye (Mekteb-i Hukuk Talebesine Takrir Olunan Derslerin Hülasasıdır)*, İstanbul: Nişan Berberyan Matbaası.
- Ahmet Cevdet Paşa (2000). *Belagat-ı Osmaniyye*, haz. Mehmet Atalay, Turgut Karabey, Ankara: Akçağ.
- Ahmet Cevdet Paşa (2016). *Belagat-ı Osmaniyye*, haz. Mehmet Gümüşkılıç, İstanbul: Kapı.
- Akdemir, Hikmet (2016). *Belagat: Meani-Beyan-Bedi*, İstanbul: Nizamiye Akademi.
- Akın, Mehmet (2016). *Rusçuklu M. Hayri'nin Belagat'i: İnceleme-Metin-Terimler Dizini*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Altıntop, Selim (1999). *Belagat-ı Osmaniyye'deki Edebî Terimlerin Tanımları ve Tasnifi Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğan, Saliha (2007). *Sait Paşa: Mizanü'l-Edep (İnceleme-Metin-Dizin)*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, Gürsel (1991). "Eleştiri Üzerine", *Millî Kültür*, 85, 50-51.
- Ayverdi, İlhan (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Kubbealtı Lügati)*, C. 2, İstanbul: Kubbealtı.
- Bulut, Ali (2015). *Belagat Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: İFAV.
- Çaldak, Süleyman (2004). "Belagat", *Felsefe Ansiklopedisi*, C. 2, ed. Ahmet Cevizci, 245-252, İstanbul: Etik.
- Demirciler, Ahmet Zahid (2019). "Anlam ve Edebiyat Teorilerine Dair Türkçe Literatürü Tasnif Denemesi", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 23 (1), 1-27.
- Emiroğlu, İbrahim ve Altunya, Hülya (2018). *Örnekleriyle Mantık Sözlüğü*, İstanbul: Litera.
- Filizok, Rıza ve Akdeniz, Safiye (tsz.). "Belagat Terimlerimiz: Ahmet Cevdet Paşa'nın Belagat-ı Osmaniyye'de Kullandığı Terimler", <http://www.ege-edebiyat.org/docs/608.pdf> (11.01.2022).
- Filizok, Rıza (tsz.). "Yüzyılımızı Aydınlatan Bir Bilim Dalımız: Belagat", <http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=247> (11.01.2022).
- Gökyay, Orhan Şaik (2007). *Destursuz Bağa Girenler*, İstanbul: Kabalıcı.

- Harputlu İşhak Efendi (2015). "Sual-i İşaguci", *Mantık Risaleleri*, haz. İbrahim Çapak, Mesud Ögmen, Abdullah Demir, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Karamollaoğlu, Serap (2013). *Kur'an Işığında Belagat Dersleri: Meani İlmi*, İstanbul: İşaret.
- Karasoy, Yakup (2005). "Eleştiri Nedir, Bağa Destursuz Girenler Nasıl Eleştirilmelidir?", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 1-13.
- Karataş, Ahmet (2017). "Müderriş-Müftü Mehmed Kemaleddin Harputi'nin Kaside-i Tantaraniyye Şerhi", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (12), 49-96.
- Kavruk, Hasan (haz.) (2001). *Şeyhülislam Yahya Divanı (Tenkitli Metin)*, Ankara: MEB.
- Ladikli Mehmet Çelebi (2015). "Zübdetü'l-Beyan", *Mantık Risaleleri*, haz. İbrahim Çapak, Mesud Ögmen, Abdullah Demir, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Orak, Kadriye Yılmaz (2013). *Belagat Geleneğimiz ve Belagat-ı Lisan-ı Osmani*, İstanbul: Kitabevi.
- Özyıldırım, Ali Emre (2011). "Garîb Ma'nâlar, Acîb Hayâller: Latifi ve Âşık Çelebi Tezkirelerinden Hareketle Belagat Terimi Olarak 'Garîb' Sıfatı", *Âşık Çelebi ve Şairler Tezkiresi Üzerine Yazılar*, drl. Hatice Aynur, Ash Niyazioğlu, 147-165, İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Saraç, M. A. Yekta (2011). *Klasik Edebiyat Bilgisi: Belagat*, İstanbul: Gökkuşbe.
- Şemseddin Sami (2007). *Kamus-ı Türki*, Tıpkıbasım, İstanbul: Çağrı.
- (Sadüddin) Teftazani (2019). *el-Mutavvel (Şerhu Telhisi Miştahi'l-Ulum): Belagat İlimleri 1 (Meani)*, çev. ve haz. Zekeriya Çelik, İstanbul: Litera.
- Tekdemir, Mehmet (2012). *Mehmet Abdurrahman'ın Belagat-ı Osmaniyye Adlı Eseri (Metin-İnceleme)*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tünbel, Aydın (2010). *Mehmet Rifat'ın Mecamiü'l-Edep İsimli Eserinin İkinci Kitabı Olan İlmi Meani'nin Latin Harflerine Aktarılması ve İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Uyan, Ömer (2018). "Mihalicî Mustafa Efendi'nin Zübdetü'l-Beyan İsimli Belagat Kitabı (Tahlil-Metin)", *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 4 (2), 473-522.
- Uyan, Ömer (2021). "Ahmet Cevdet Paşa ve Belagat-ı Osmaniyye'sinin Bir Müdafaası: Hacı İbrahim Efendi'nin Temyiz-i Talikat'ı (Tahlil-Metin)", *Edebî Eleştiri Dergisi*, 5 (2), 387-419.
- Yetiş, Kazım (2006). *Belagattan Retoriğe*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

**41-Usûlî'nin şiiirlerinde sevgili portresi****Yağız YALÇINKAYA<sup>1</sup>****APA:** Yalçinkaya, Y. (2022). Usûlî'nin şiiirlerinde sevgili portresi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 694-710. DOI: 10.29000/rumelide.1074032.**Öz**

Klâsik Türk şiiirinin estetik geleneği içinde oluşmuş aşk üçgeninin baş ögesi olan sevgili, yüzyıllarca şairlerin dilinden düşmemiştir. Yegâne olan sevgili, bu üçlemede âşık rolüne bürünen şairin şiiirlerinde klâsik nazmın estetik değerleri içinde gâh ay gâh güneş olmuş; boyu selviye saçı sümbüle benzetilmiştir. O, eziyet ve cefaları ile vefadan habersiz, erişilmez bir tip olarak tasvir edilmiştir. Çok geniş bir coğrafyada ve çok uzun bir zaman diliminde var olmuş Klâsik Türk şiiiri, kendi geleneği içerisinde idealize edilmiş bir sevgili tipi kurgulamıştır. 16. yüzyılda Vardar Yenicesi'nde yaşamış Usûlî, sevgiliyi dilinden düşürmeyen Klâsik dönem Türk şairlerinden biri olmuştur. Hayatında tasavvufun belirleyici yeri olan şair Klâsik Türk şiiirinin estetik anlayışını tasavvufi düşünceleriyle harmanladığı şiiirleri ile klâsik edebiyat literatürüne önemli bir divanı miras bırakmıştır. Çalışmada, *Usûlî Divanı*'nda şairin edebî kişiliği ve şiiir anlayışı çerçevesinde sevgili tipinin nasıl bir portre çizdiği üzerinde durulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Usûlî, sevgili, 16. yüzyıl, divan**Portrait of the beloved in Usuli's poems****Abstract**

The beloved, who is the main element of the love triangle formed within the aesthetic tradition of Classical Turkish poetry, has not fallen into the language of poets for centuries. In the poems of the poet, who assumed the role of lover in this trilogy, the lover, who is unique, within the aesthetic values of classical verse, became moon, sun; the length of cypress hair is likened to hyacinth; He is depicted as an inaccessible type, unaware of his torment and suffering and loyalty. Classic Turkish poetry, which has existed in a very wide geography and in a very long period of time, has constructed an idealized type of lover within its own tradition. Usûlî, who lived in the Vardar Yenicesi in the 16th century, became one of the Classical Turkish poets who kept talking about his beloved. The poet, who has a decisive place in Sufism in his life, left an important divan to our classical literature literature with his poems in which he blended the aesthetics of Classical Turkish poetry with mystical thoughts. In this study, In Usûlî's Divan, it will be focused on what kind of a portrait the lover type draws within the framework of the poet's literary personality and understanding of poetry.

**Keywords:** Usuli, the beloved, 16th century, divan

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), y.yalcinkaya@iku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9674-0606 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074032]



## 1. Giriş

Aşk, şiir de dâhil olmak üzere, her sanat dalında sanatçıyı harekete geçiren başlıca saiklerden biri olmuştur. Tarih boyunca sayısız sanat eseri aşk ile mayalanmıştır. Yıllara meydan okuyup günümüze ulaşma talihine erişmiş nice yapıt aşk temeli üzerine inşa edilmiştir. Sanat ekolleri, sanatçılar aşk mefhumuna kendi pencerelerinden bakmışlar, aşkı kendilerince anlatmışlardır. Bakış açıları çok farklı olsa da, hemen her aşk bahsinde sevgili, aşkın merkezinde konumlanmıştır. Aşk kavramını “maşuk”, “âşık” ve “rakip” sacayaklarının üzerine oturtan Klâsik Türk şiirinde de bu böyledir. Sevgili, âşık ve onun rakipleri ile birlikte oluşturduğu üçgenin tepe noktasında kaimdir. Eşsiz ve yegânedir, âşık rolüne bürünen Klâsik dönem Türk şairinin şiirlerinde klâsik nazmın estetik değerleri içinde gâh ay gâh güneş olmuş; boyu selviye saçı sümbüle benzetilmiş; eziyet ve cefaları ile vefadan habersiz, erişilmez bir tip olarak betimlenmiştir (Klasik Türk şiirindeki sevgili tipi hakkında umumî bilgi için başvurulabilecek bazı kaynaklar: Akün, 1994, 415-419; Çavuşoğlu, 2017, 103-117; Kurnaz, 2012, 133-139; Levend, 1984, 490-501; Sefercioğlu, 2020, 129-145; Taş, 2018, 1-9; Tolasa, 1974, 142-152).

Sevgili, Klâsik Türk şiirinin üç köşeli aşk tasavvurunda her zaman muktedir olan taraftır. Âşıklarının sayısı hesaba gelmez ve her biri birbirine rakiptir. Sevgili, salt güzelliği ve vurdumduymaz tavırları ile âşıkları üzerinde mutlak bir tahakküm kurmuştur. Onun karşısında şah ve geda birdir. Güzellik ülkesinin tek sultanı odur ve âşık, velev ki bir padişah bile olsa, onun karşısında aciz bir kul olmaktan öteye gidememektedir. Vuslatı mümkün olmayan sevgilinin âşıkları her daim fırkate oldukları için hüznün ve ızdıraptan kurtulamamaktadır. Gam ve mihnetten beslenir hâle gelen âşıklar bütün iradelerini sevgiliye vermiş, sevgilinin eziyetlerini teveccüh nişanesi addetmişlerdir. Âşık, aşkın elinde hâlden hâle girse de sevgili, aşkın muhatabı olarak sahiplik makamındadır. Bu makamda âşığı eziyet ve cefa ile terbiye etmektedir. Âşık da hiç isyan ve şikâyet etmeden, teslim olmuş bir şekilde âşıklık vazifesini ifa etmeye çalışmaktadır (Akün, 1994, 415).

Ulaşılması imkânsız olan sevgili, Klâsik dönem Türk şairleri tarafından “hiçlik, yokluk, hayal, anlam, düşünce gibi soyut kavramlar üzerinden yapılan benzetmelerle ifade edilmiştir. Sevgiliye duyulan aşkın verdiği büyük sıkıntı sebebiyle yine bazı güzellik unsurları ise düğüm, girdap, yılan, zindan ve kuyu gibi kavramlarla birlikte ele alınmaktadır. Ancak iş onun güzelliğini anlatmaya gelince yeryüzü ve gökyüzü arasında bulunan her güzel şey, onun vasıflarını anlatmada kullanılan bir benzetme unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır” (Taş, 2018, 2). Şairlerce idealize edilmiş bir tip olarak şiirlere akseden sevgili, gerçeklikten soyutlanmış ve mükemmelleştirilmiş bir biçimde tahayyül edilmektedir. Klâsik dönem Türk şairleri sevgiliye ait her bir güzellik unsurunu da başlı başına kemal derecesine erişirme peşindedir. Sevgilinin yüzü, saçı, boyu, beli şairin zihninde estetik gelenek süzgecinden geçerek maşuka yaraşır bir hayal olarak tezahür etmektedir. Şair, böylece klâsik estetiğin sağladığı teşbih ve mecaz imkânlarıyla şiirinde anlam derinliğine sahip olma talihine erişebilmektedir (Gönel, 2010b, 211-214).

Çok geniş bir coğrafyada ve çok uzun bir zaman diliminde var olmuş Klâsik Türk şiiri, kendi geleneği içerisinde idealize edilmiş bir sevgili tipi kurgulamıştır. Klasik estetik gereğince mübalağalı olarak boyu servi, ağzı gonca, beli kıl vb. olarak tasvir edilen (Kurnaz, 1997, 457) bu tip, Hint topraklarından Rumeli'ye; 14. asırdan Tanzimat dönemine kadar hep aynı sevgili olmuştur. Ancak özellikle 18. asır itibarı ile kara saçlı, kara gözlü sevgili yerine sarı saç, mavi gözlü güzellerden bahsedilmeye başlanmış; hayallerde yaşayan, ulaşılmaz sevgili imajı yan yana gelip sohbet edilen, gezintiye çıkılan sevgiliye dönmüştür. Hatta âşıklar sevgilinin eziyetlerinden sitem etmeye bile başlamışlardır (Taş, 2018, 4-5). Özellikle Nedîm ile birlikte *yeryüzünde yaşayan canlı güzeller* (Mazıoğlu, 1957, 50) şiirlere mevzu

olmuştur. Yine de klâsik sevgili tasavvuru Klâsik Türk şiirinin son nefesine kadar terennüm edilmeye devam etmiştir.

Sevgili güzellik ülkesinin sultanı, âşıklar ise o ülkenin tebaasıdır. Bir hükümdar nasıl hükmedeceği tebaası olmadan hakim sayılamaz ise sevgili de âşıkları olmadan maşukluk tacını takamamaktadır. Bu bakımdan sevgili ve âşık birbirlerini tamamlar niteliktedir ve âşık olmadan sevgilinin anlaşılması mümkün olmamaktadır. Sevgiliyi tarif ve tasvir eden, ondan haber veren de zaten âşık kisvesine bürünen şairdir. Sürekli hor görülen âşık sevgiliyi anlatmasa ondan kimsenin haberi olmayacaktır. Kısacası *âşık rolündeki şair gerçek bir kişidir* (Gönel, 2010a, 45) ve sevgili tipini tanıyabilmek için aslında biricik kaynaktır.

Sevgiliyi dillerinden düşürmeyen Klâsik dönem Türk şairlerinden biri de, 16. asırda, Vardar Yenicesi'nde yaşamış Usûlî'dir. Şairin doğup yaşadığı yer olan Vardar Yenicesi Osmanlı tarihinde, özellikle Rumeli'de hususi bir yere sahiptir. Bugün Yunanistan sınırları içerisinde kalan şehir fetihlerden sonra bölgenin iskân, imar ve Türkleşmesine katkıda bulunmak üzere akıncı ailelerinin konuşlandırıldığı merkezlerdendir. Akıncı ailesi Evrenosoğulları'nın himayesindeki şehir, bilhassa Evrenos Bey'in torunu Şemseddin Ahmed Bey'in Nakşibendî şeyhi Abdullah İlâhî'yi (ö. 1503) şehre davet etmesi ile birlikte gelişen tasavvufî cereyan Yenice'yi kültürel ve edebî bir odak haline getirmiştir (İsen, 2020, 17-21). İşte Usûlî böyle bir iklimde yetişmiştir.

Kaynaklar, Usûlî'nin memleketinde eğitimini tamamladığını belirtmektedir. Usûlî, meslek hayatına medresede devam etmek üzere iken tasavvuf yolunu tercih etmiş ve bu yol onu Mısır'a götürmüştür. Mısır'da dönemin meşhur mutasavvıflarından İbrahim Gülşenî'ye (ö. 1534) intisap ederek bir süre onun yanında ikamet edip hizmetinde bulunmuştur. Şeyhinin vefatı üzerine memleketine geri dönmüş ve ömrünü burada Gülşenîliği yayarak geçirmiştir. Yenice'ye döndükten sonra dönemin akıncı beyi Evrenosoğlu Abdî ile yakınlık kurmuş, onunla birlikte bölgenin çeşitli şehirlerini dolaşmıştır (Kaya, 2012, 213). Ayrıca Abdülbaki Gölpınarlı, Usûlî'nin On İki İmam'ın sekizincisi olan, Meşhed'te medfun İmam Aliyyü'r-Rıza'yı övmek için onun türbesine hitaben söylediği bir methiyesinden hareketle şairin Meşhed'e kadar gittiğini ileri sürmektedir. Gölpınarlı'ya göre şair bu ziyarete giderken adet olduğu üzere Necef, Kerbela ve Bağdat'a da uğramış olmalıdır (2014, 18-19). Riyâzî Muhammed Efendi *Riyâzî-Şuarâ* isimli tezkiresinde Usûlî'nin 945 (m. 1538) senesinde Yenice'de vefat ettiğini belirtmiş ve "vâh kim gitti Usûlî derdmend" dizesini vefatına düşülmüş tarih olarak kaydetmiştir (Açıkgöz, 2017, 62).

Usûlî, Yenice'deki tasavvufî iklim içinde doğmuş, Şeyh İbrahim Gülşenî'ye intisap edip bir süre onun yanında yaşamıştır. Böylelikle tasavvuf, şairin kişiliğinde en belirleyici özellik durumundadır denilebilir. *Şiirlerinden hareketle yapılacak bir değerlendirme bize Usûlî'nin dervişâne bir ruha sahip, mütevazı, kadere teslim olmuş, rindçe bir yaşayışı olan, coşkunu, neşesi, pervâsızlığı hep ön planda tutan biri olduğunu gösterecektir* (İsen, 2020, 28). Bu vasıflarına ilahi aşka her zaman öncelik vermesini de eklemek mümkündür (Kaya, 2012, 213).

Usûlî'nin hayatında ve kişiliğinde belirleyici etken olan tasavvuf, şairin şiir dünyasında da aynı role sahiptir. Tezkirelerde şiiri tasavvufî iç içe olarak tanımlanan Usûlî, aynı zamanda bir Nesîmî (ö. 1404) takipçisi olarak anılmaktadır. Şair için, tasavvufu hayat biçimi olarak benimsemiş, inancına ait düşüncelerini şiir yordamı ile coşkun bir şekilde dile getiren mutasavvıf bir şair tanımlaması yapılabilmektedir (İsen, 2020, 28-31). *Çağı ve çağdaşlarıyla karşılaştırıldığında Nesîmî-Fuzûlî çizgisinde yer alan şairler içinde önemli bir halkayı oluşturan Usûlî, divan edebiyatının estetik zevkine*

bağlı, özellikle bazı şiirlerinde düşüncelerini duygu planına yükselterek şiirle mesajı bir araya getirmeyi başarmış mutasavvıf şairlerden biridir (Kaya 2012, 2013).

Tasavvufî manalar ve simgeler ile örülmüş, söyleyiş ve işçilik bakımından güçlü şiirlere sahip olan Usûlî, tasannuya kaçmayan içten, esaslı, samimi bir şair olarak görünmektedir. Ayrıca bazı mutasavvıf şairler gibi, onun da hece ölçüsü kullanarak yalnız bir Türkçe ile yazılmış şiirleri bulunmaktadır (Gölpınarlı, 2014, 26). Usûlî'nin biri Farsça olmak üzere 5 kaside, 11 musammat ve 152 gazelden oluşan bir *Dîvân*'ı bulunmaktadır. *Kırk Hadis Derleme ve Tercümesi*, *Mî'raciyye* ve *Yenice Şehrengizi Dîvânı*'nın yazma nüshalarının içinde bulunan diğer eserleridir. Bu eserler *Dîvân*'dan bir bölüm gibi aynı yazma nüsha içinde bulunmakla birlikte müstakil birer eser olarak farklı yazmalarda da mevcut olabilmektedir (İsen, 2020, 33-34).<sup>2</sup>

Usûlî'nin edebî ve şahsî karakterini aksettirdiği *Dîvânı*'nda, Klâsik Türk şiirinin klâsik estetiğini tasavvufî düşünceleriyle harmanladığı manzumeleri bir araya gelmiştir. Bu manzumeler içerisinde hem ilahî hakikat arayışında istikamet olan hem de Klâsik Türk şiirinin içinde gelişmiş aşk üçgeninin zirvesindeki sevgili tipi önemli yer tutmaktadır.

## 2. Usûlî'nin şiirlerinde umumi olarak sevgili portresi

Klâsik Türk şiirinin aşk anlayışı içerisinde başaktör olan sevgili çoğu Klâsik dönem Türk şairi gibi Usûlî tarafından da "cân, cânân, yâr, maşuk, dilber" gibi kelimelerle zikredilmiştir. Klâsik Türk şiirinde sevgili çoğu zaman *âşığın canına kasteden, cevru oku atan, hışımla, kinle hareket eden, gaddar, taş kalpli, hiçbir zaman âşığa yar olmayan, kıymet bilmeyen, sebepsiz yere zulmeden ve âşığın âhını duymayan bir varlıktır. Bunun yanında lütuflarıyla âşığa hayat veren, can veren, meclislerin vazgeçilmezi, güzellikte benzeri bulunmayan, meleklerle hurilere denk hatta daha yüce, yaşı daima genç olarak idealize edilmiş bir tiptir* (Gönel, 2010a, 44). Usûlî'nin şiirlerinde de genel hatları itibarıyla sevgilinin benzer özelliklerinden söz edilmekle birlikte, hususen zalimlik, vefasızlık ve taş kalplilik vasıflarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Klâsik Türk şiirinde vefasız olması sevgilinin değişmeyen âdetidir (Akün, 1994, 415). Usûlî'nin sevgilisi de vefasız bir dilberdir. *Dîvân*'ın 18 yerinde, "bî-vefâ" yahut "vefâsuz" kelimeleri ile sevgili vefasızlığı ile anılmış veya nitelenmiştir. Bu vefasız sevgili hiçbir zaman şaire yüz vermemiş, ona yâr olmamıştır. Şair, ancak sevgiliye kavuşamamanın sebep olduğu acı, keder ve tasa ile yâr olabilmıştır:

Âh kim ol bî-vefâ gitdi baña yâr olmadı

Derd ü gamdan özge bir kimse baña yâr olmadı

(Gazel 151/1)<sup>3</sup>

Kendisine yâr olmayan, acı ve üzüntüden başka bir şey getirmeyen sevgili ile şair buluşmak dahi istememektedir. Çünkü buluşmanın da sonu ayrılmaktır. Şair, sevgilinin vefasızlığından haberdar olduğu için bir araya gelseler bile kaçınılmaz sonun ayrı düşmek olduğunu çok iyi bilmektedir. Sevgili yine vefasızlık edip onu terk edecek, gam ve kederle baş başa bırakacaktır. İşte bu yüzden Usûlî, sevgili ile hiç buluşmamış olmayı dileyip iç geçirmektedir:

Buluşmasak senüñle kâşki ey bî-vefâ bâri

<sup>2</sup> Usûlî'nin hayatı, kişiliği ve şairliği ve eserleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: Gölpınarlı, 2014, 18-29; İsen, 2020, 17-59; Kaya, 2012, 213-214.

<sup>3</sup> Beyit örnekleri Mustafa İsen tarafından hazırlanmış, künyesi *Kaynakça*'da bulunan *Usûlî Dîvânı*'ndan verilmiş, manzume numaraları ve imlâda bu eser esas alınmıştır.

Veyâhüd çünki buluşduk hiç olmasak cüdâ bârî (Gazel 135/1)

Aynı gazelin yukarıdaki matla beytini takip eden mısralarında ise Usûlî tam bir vefasız sevgiliden beklenileceği üzere, kendi sevgilisinin de onu hicrana saldıgını ve bir an olsun bile hatırlayıp anmadığını söylemektedir. Bir önceki beyitte sevgiliyle buluşmaktan pişman görünen şair, onun bu vefasızlıklarına maruz kaldıktan sonra pişmanlık seviyesini artırarak artık onunla tanışmamış olmayı bile arzu etmektedir:

Şalup deryâ-yı hicrâna beni yâd itmedüñ bir dem  
N'olaydı olmasa idük senüñle âşinâ bârî (Gazel 135/2)

Sevgili, âşığa verdiği sözleri hiç tutmaz, yani ahde vefa göstermez. Ahde vefa göstermemek ise günahdır. Sevgili vefasızlığı ile âşığı bu kadar üzdüğü için işlediği günahlarla kalbi taşa dönmüştür, taş kalpli olmuştur (Gönel, 2010a, 159). Usûlî, taş kalpli sevgiliden illallah etmiştir. Bunu “el-amân ey seng-dil zâlim elinden el-amân” mütekerrir dizesine sahip murabba'ı ile sitem ve belki biraz da usanç ile dile getirmiştir. Bu murabbanın altıncı bendinde sevgilisinin vefasızlığını da dile getirerek taş kalpli oluşundan bahsetmektedir. Şair aşk elinden zavallı duruma düşmüş, keder ve tasa ile sürekli ağlayıp inler hâle gelmiştir. Ancak yine de taş kalpli sevgili, bir an olsun onu hatırlayıp anmamıştır. Usûlî'nin sevgilisi böyle bir vefasızlığı gösterecek kadar taş kalplidir:

Işka düşdüm ben perîşân-rûzgârı añmaduñ  
Ėam bucağında yatan zâr u nizârı añmaduñ  
Nicedür miskîn diyü bir kerre bârî añmaduñ  
El-amân ey seng-dil zâlim elüñden el-amân (Musammat 5/VI)

Bu manzume ile birlikte Usûlî sevgiliyi 11 farklı yerde taş kalpli olarak tavsif etmiştir. Sevgilinin taş gibi sert kalbinin karşısında ise, âşığın cam kadar kırılğan kalbi durmaktadır. Âşığa ettiği kötülüklerle kalbi katılaştırmış sevgili, hassasiyet sahibi âşığın kalbini sürekli kırmaktadır. Taş gibi sert bir cismin camdan yapılmış bir nesneye temas etmesi o nesnenin kırılmasına neden olur. Cam gibi kırılğan nesnelere taş gibi sert cisimler karşısında dayanamaz kırılır. Bu, fiziksel bir vakiyadır. Şair, bu vakiyaya apaçık bir delil olarak ise, aşağıdaki beyti göstermiştir. Beyitte sevgilisinin kalbine dokunarak onu kırdığını söylemiş ve böylece camın taşa asla dayanamayacağını bir kez daha ayan beyan gözüktüğünü belirtmiştir:

Dün dokındı göñlüme ol seng-dil göñlüm şıdı  
Rüşen oldı buña hergiz taşa döymezmiş zücâc (Gazel 11/3)

Âşığın gönlünü cam gibi kıran, virane gibi harap eyleyen sevgili, bu yönüyle bir zalimdir. Zalim olması Usûlî'nin şiirlerindeki sevgili tipinin en belirgin özelliklerinden biridir. anıldığı beyitlerin 16 adedinde onun zalimliğinden dem vurulduğu görülmektedir. Sevgilinin tipik özelliği olan vefasızlığı ise, zulmünün en belirgin tezahürü durumundadır. Hasret derdiyle canından can giden âşık artık tükenmek üzeredir. Ancak o vefasız ve zalim sevgilinin olan bitenden haberi dahi olmamıştır:

Tîğ-i hasret cânuma kâr itdi cânân bî-haber  
Ben helâk oldum o zâlim dağı el-ân bî-haber (Gazel 39/1)

Usûlî'nin şiirlerinde anlattığı sevgili, köyleri basıp evleri yakıp yıkan, harabeye çeviren eşkıyalar gibi zalimdir. Çünkü tıpkı eşkıyaların masumların evlerini harap etmesi gibi, o da âşığın gönül evini harap etmektedir:

Cümle âlem kām-rān ŧenlik kamu il memleket  
Hāne-i dil zulm ü cevriñle yatur vīrān henüz (Gazel 42/6)

Âşık dışında bütün memleket abat durumdadır. Yani sevgili, âşık dışında herkesin gönlünü yapmıştır. İmarlı, bayındır bir semtte kuytu köşede kalmış köhne bir bina gibi, âşığın gönlü de mutlu mesut halk içinde tek başına yıkık dökük kalmıştır. Ancak sevgilinin zulmü son bulmamaktadır. Gönül mülkünü zulmü ile viran eden sevgili, yine Klâsik Türk şiirinde âdet olduğu üzere, eziyetlerini bir kılıç misali âşığa saplayarak onun kanını dökmektedir:

Ey dil ü cān mülkini zulm ile vīrān eyleyen  
V'ey cefā tīğin çeküp nā-ħak yire kan eyleyen (Gazel 42/6)

Zalimlik, taş kalplilik ve vefasızlık vasıfları ile mücehhez sevgili bu özellikleri ile Usûlî tarafından tam bir kâfir olarak görülmüştür. Gönlü ele geçiren bir büyücü, eziyette usta olan sevgili yüzünden âşık, terk-i diyar etmek istemektedir:

Dil alur sâhir imişsin cefāda mâhir imişsin  
Vefāsız kâfir imişsin gidelüm bāri ŧehrūnden (Gazel 114/6)

Usûlî'nin şiirlerinde tarif ettiği, vefasızlığı ile meşhur sevgili, dinden ve imandan öylesine nasipsizdir ki kafirler bile içinde bulunduğu aciz hale merhamet ederken âşık, sözünü tutmayan sevgiliden asla merhamet görememektedir:

Hālūme kâfirler itdi raħm sen raħm itmedüñ  
Böyle miydi ahdümüz ey dīni yok imāni yok (Gazel 65/2)

Sevgili, zulüm ve eziyetleriyle imansız bir kâfir olarak tasvir edilse de, bu imansız karakter, âşığın bizzat dini, imanıdır. İman, gönülde olan bir hissiyattır ve sevgili, âşığın gönlünde iman gibidir. Eğer o, âşığı bırakıp giderse bunun kaçınılmaz sonucu imansızlık olacaktır. Âşık, sevgiliye olan aşkından vazgeçerse durum yine değişmeyecektir. Aşağıdaki beyitte yine bir “imansız” olarak anılan sevgilinin âşığı bırakıp gözden kaybolması anlatılmaktadır:

Gözümüzden ayırdı ŧem'-i ruħın  
Bizi dīnsiz kodı bu imānsuz (Gazel 48/3)

Âşığın dini, iman olan sevgili, çekip gitmesi ile onu dīnsiz bırakmıştır. Sevgiliye duyduğu aşk, şairin gönlünde iman gibidir. Usûlî, bir gün ölse bile göğsünden bu iman gitmemesi için niyaz etmektedir. Bir mümin nasıl iman ile göçmeyi arzular ise âşık da, öldüğünde kalbinde hâlâ sevgilisine duyduğu aşkın canlı kalmasını istemektedir:

Çünkü sevgiñ dilde imānumdur ölürsem daħı  
Umaram kim gitmeye sīnemden imānum benüm (Gazel 91/4)

Sevgili, âşğın gönlünde imanıdır. Âşık, bin can ile gönülden sevgiliye inanmaktadır. Sevgili, aynı zamanda âşğın can içinde canıdır. Yaşamı sağlayan metafizik bir unsur olan (Pala, 2005, 83) can, âşık için sevgilinin ta kendisidir. Nasıl ki bir beden içinde can olmadan sadece cesetten ibaret ise âşık da, can içinde canı olan sevgili olmadan cesetten farksızdır. O yüzden sevgilisi olmadan âşık da, diri kalamamaktadır:

Olımazmış bu cān cānānsuz

Hıç beden olabile mi cānsuz

(Gazel 48/1)

Usûlî, samimi ve teklifsiz üslûbu ile söylediği bu dizelerinde sevgilinin âşık için hayat kaynağı olma özelliğinden bahsetmektedir. Aynı gazelin makta beytinde yine aynı külfetsiz söyleyiş ile sevgilinin âşık için hayatî önem arz eden bu hususiyetini “bedenin cansız hayatta kalabilmesi nasıl olanaksız ise âşğın sevgilisi olmadan yaşayabilmesi imkansızdır” diyerek dile getirmeye çalışmaktadır:

Ey Uşûlî muhāl imiş dirlik

Yārsüz şöyle kim beden cānsuz

(Gazel 48/7)

Âşık için yaşam kaynağı, can içinde can olan sevgili, aynı zamanda onun gönül ülkesinin padişahıdır. Bir ülkede nasıl halk padişahına tabi ise âşık da, bütün iradesini sevgilisinin eline teslim etmiştir. Bu yüzden âşğın gönlündeki tahta oturan yegâne kişi, sevgilidir. Vücuda dirlik veren canın ten mülkünde hükmetmesi gibi, âşğın canı olan sevgili de gönül tahtına oturup ona hükmetmektedir:

Şāh-ı ışkuñ taht-ı dilde hüküm iderdi cān gibi

Mısr iline Yūsuf olmamış idi sultān henüz

(Gazel 42/2)

Usûlî, gönül padişahı olarak tasvir ettiği sevgilisine, kulun sultanına niyazda bulunması mucibince ayrılıktan sitem etmek istemektedir. Gönül ülkesinin hâkimi olan bu sultan, hicran ile âşığı sitemkâr etmiştir:

Kılmağa şikāyet aña hicrān siteminden

Dil mülkine hüküm idici sultānı görem mi

(Gazel 149/3)

Yukarıda belirtildiği üzere sevgili, Usûlî'nin şiirlerinde vefasız, taş kalpli ve zulmedici vasıflar ile tavsif edilmiştir. Bu yönleriyle onun gönül tahtına zalim bir padişah olarak oturması beklenmektedir. Nitekim şair, aşağıdaki beytinde sevgilinin gamı ile zulme uğradığından bahsetmektedir. Ama bu gam, ondan ayrı kalmanın verdiği gamdır. Zulüm ile yönetilen ülkeler berbat olmaktadır. Şairin gönlü de, sevgiliden ayrı zulme uğramış ve gönül ülkesi yakıp yıkılmıştır. Padişahsız kalmış bir ülkenin viran olması zaten kaçınılmazdır:

Zulm-ı gam dil mülkini yıkdı Uşûlî yārsuz

Bir ilüñ kim pâdişāhı olmaya virān olur

(Gazel 21/5)

Sevgili, gönül ülkesinin sultanı olması hasebiyle âşğın tek efendisidir. Usûlî, sevgiliye “şāh”, “sultan”, “pâdişāh” şeklinde hitap ederek sevgilinin bu hakimiyetini benimsemiş görünmektedir. Sırasıyla 25, 24 ve 8 kere sevgili bu hitaplar ile anılmıştır. Aşağıdaki beyitte Usûlî, sevgilisinin yollarını beklemesinin onu incitmemesi gerektiğini söylemektedir. Sevgiliyi hükümdar bir peygamber olan Hz. Süleyman ile karşılaştırarak Hz. Süleyman'ın bir seferinde karıncalar şahı ile karşılaşması kıssasına (Harman, 2010,59) telmihte bulunmuştur. Karıncanın nasıl Hz. Süleyman yoluna çıkması nasıl şaşılacak bir

hadise ise, aciz kulunun da sevgilinin yollarında beklemesi gayet normaldir. İşte bu yüzden sevgili, incinmemelidir:

Rāhuñ üzre ger duram incinme sultānum baña  
Beklemek cā'iz durur mūra Süleymān yolların (Gazel 97/5)

Usûlî, padişah olarak tasvir ettiği sevgilinin kulu, kölesi, esiridir. Esirlerin günü gelince idam edilmesi misali sevgili, âşığı öldürmeye kastetmiştir. Ancak âşık için sevgilinin kendisinin esiri, yani kendine ait bir mülkü addetmesi başlı başına bir yaşama vesilesidir. Sevgilinin onu kulları arasında anması, onun için bir kölenin özgürlüğüne kavuşması kadar hayırlı bir iştir:

Esîrümdür ben anı öldürem yarın bugün dirmiş  
Yeter ölince bu dirlik efendüm pâdişāhumdan (Gazel 100/3)  
Kullarumdandır diyü ben çakeri yād eyledüñ  
Hayra girdüñ güyiyā bir bende āzād eyledüñ (Gazel 71/1)

Sevgili, sadece âşığın gönül ülkesinde değil, güzellik ülkesinde ve güzeller içinde de padişaktır. Âşığı düşkün bir biçimde yerle yeksan eden dest-i kudret sevgiliyi, yüceliğin zirvesinde güzellere sultan eylemiştir. Bu güzeller sultanın huzurunda kurulan divanı, bütün âşıklar divane gibi saf saf dizilip ziyaret etmektedir:

Ben zelili sāyeveş hāk ile yeksān eylemiş  
Evc-i izzetde seni ser-ḥayl-i ḥübān eyleyen (Gazel 100/6)  
Sen güzeller şāhısın şāf şāf durur divāneler  
Ḥazretüñde kurulan dīvāna ışk olsun dirin (Gazel 101/2)

Sevgili, her ne kadar güzellik ülkesinin tahtında otursa da Usûlî onu, mağrur olup yanlışa düşmemesi için uyarmaktan geri durmamıştır:

Şāh-ı ḥüsn olduñ ise devlete mağrūr olma  
Hey begüm biz daḥı sizi yaradanuñ ḳulıyuz (Gazel 44/2)

Gönül tahtına kurulmuş, güzellik ülkesinin padişahı, güzellerin hükümdarı olan sevgili, şair tarafından aynı zamanda kusursuz olması ile anılmaktadır. Usûlî, “kasır” ve “kusur” kelimelerinin söyleyiş benzerliklerinden yola çıkarak kurduğu aşağıdaki beytinde sevgiliyi, mükemmel güzellikteki bir saray ile kıyaslamaktadır:

Ne zibā ḳaşr olur ḳaşr-ı vücūduñ hiç ḳuşūrı yok  
Eger seyl-i ḥavādişden ḥarāb olmazsa bünyānı (Gazel 131/4)

Her şeyi ile mükemmel olan sevgili, şair tarafından bir zerre dahi eksiği olmayan, benzersiz bir güzel olarak betimlenmektedir:

Eksigüñ yok zerrece bir bî-bedel maḥbūbsun  
Āh kim hercāyisin mihr-i cihān-ārā gibi (Gazel 147/7)

Gönül tahtının sahibi, kusursuz olan bu sevgili, âşık için biricik eğlence kaynağıdır. Gam köşesinde gönlün tek eğlencesi odur; âşık, sadece onunla kendinde güç bulup mihnet ve kedere dayanabilir. Âşığın son isteği, ölmeden önce gönlünü eğleyen sevgiliyi bir kez daha görmek olacaktır:

Künc-i ğamda yâr-ı cânım gönlümün eğlencesi  
 Derd ü mihnet yoldaşım ğamdur qarındaşım benüm (Gazel 92/3)  
 Yâ Rabbi yine ölmedin ol cânı görem mi  
 Cân u gönül eğlencesi cânânı görem mi (Gazel 149/1)

Usûlî, Rumelili şairlere has *samimilik*, *kuvvetli ilham*, *laubalilik*, *gurur ve istigna*, *mahallî renklere itina* (Köprülü, 1980, 384) gibi edebî özellikleri şiirlerine yansıtmıştır. “Begüm”, “-ciğim, -cığım”, “behey” vb. gibi Rumeli söyleyişine özgü hitap ve ünlemleri (ayrıntılı bilgi için bkz. Çeltik, 2004, 136-210) kullanmıştır. Şair bu hususiyetlerini sevgiliden bahsederken de göstermiştir. Aşağıdaki ilk beyit “benüm begcegizüm” redifli bir gazelin matlasıdır. Gazel boyunca şair Rumeli şairlerinde görülen samimi, teklifsiz eda ile sevgiliye seslenmiş, bir nevi niyazda bulunmuştur. İkinci beyitte, hitap “behey” ünlemi ile gerçekleşmiş; şair, güzellerin sultanı olan sevgilinin yolunda can verecek kadar er kişi olduğunu vurgulamıştır. “-cuğı” redifi ile yazılmış bir gazelin matlası olan üçüncü beyitte ve söz konusu gazelin tamamında, yine şairin sevgili karşısındaki Rumeli şairlerine mahsus tavrı hissedilmektedir:

Yaşımı seyl-i revân itme benüm begcegizüm  
 İşümi âh u fiğân itme benüm begcegizüm (Gazel 87/1)  
 Behey güzellerün hânı âşıkun dîni imânı  
 Yoluña virmeden cânı kor mıyın seni kor mıyın (Gazel 115/2)  
 Cân u dil oldı ışık ile küyuñ gedäcuğı  
 Gel ey güzellerün begi vü pâdişäcuğı (Gazel 149/1)

Usûlî'nin bir Nesîmî takipçisi olduğundan yukarıda bahsedilmişti. Nesîmî (ö. 820/1417 [?]), Fazlullah-ı Hurûfî (ö. 796/1394) tarafından tesis edilip geliştirilen, harflerin esrarını düstur edinmiş bâtinî bir cereyan olan (Aksu, 1998, 408) Hurûfilik anlayışının sadık bir takipçisidir (Bilgin, 2007, 3). Usûlî, “ikinci Nesîmî” olarak anılacak kadar Nesîmî'den etkilenmiştir. Usûlî'den Hurûfî bir şair olarak bahsetmek mümkün değilse de Nesîmî'nin etkisi ile bu anlayışın tesirinde mısralarına rastlamak mümkündür (İsen, 2020, 41-42). Şair, aşağıdaki beyitlerinde sevgiliyi Hurûfî telakkinin imkanları ile anlatmıştır. Nesîmî'nin Hurûfî tevillerinin bir sonucu olarak işlediği “yüzün mushaf oluşu” hayali (Şenödeyici, 2014, 42) Usûlî'nin sevgilinin cemalinden bahsettiği bu beyitlerinde kendini göstermektedir. Şair beyitlerinde “vahiy, Kurân” manasına gelen “kelânullâh” (Yavuz, 2002, 194) ifadesini kullanmıştır. İlk beyitte sevgilinin yüzü, ikinci beyitte ise bir adım ileri giderek tüm vücudu Nesîmî'ye has bu hayal ile tasvir edilmiştir. Şair, beyitlerde hem Hurûfî telakkiye göre bir sevgili imajı çizmiş hem de sevgiliyi Hurûfî anlayışın imkânları ile tasvir etme yoluna gitmiştir:

Yüzün metn-i kelânullâh sözün âyât-ı Rabbânî  
 Cemâlünde ıyân olmuş kemâl-i şun'-ı Yezdânî (Gazel 133/1)  
 Başdan ayağa kelânullâhdur cismün velî  
 Şüretünde âyet-i rahmâna ışık olsun dirin (Gazel 149/1)

Tasavvufî bir dünya görüşü ve şiir anlayışını benimsemiş bir şair olan Usûlî'nin çizdiği bu “şahane, kusursuz, neşe kaynağı” sevgili portresinde hakiki aşkın tezahürlerini de görmek mümkündür. Her daim



tecelli hâlinde olan ilahî sevgili, böylelikle tüm kâinatta temaşa edilebilmektedir. Bunun için tek gereken gönül gözünü aşk ile açmaktır:

Berü gel cân gözini ışık ile bînâ kılalum

Yâr didârımı her şeyde temâşâ kılalum

(Gazel 88/1)

Tüm cihana tecelli eden hakiki sevgilinin izlerine beşeri sevgilide de rastlamak mümkündür. Sevgilinin cemali bir ayna misali Tanrı'nın nurunu yansıtmaktadır. Sevgili, parlaklığını ise Hz. Peygamber'in zatının nurundan almıştır:

Şüretüñ âyine-i nûr-ı Hudâdur sevdüğüm

Tal'atuñ envâr-ı zât-ı Muştafâdur sevdüğüm

(Gazel 89/1)

### 3. Usûlî'nin şiirlerinde teşbih ve mecazlar ile sevgili portresi

Klâsik dönem Türk şairi, yaşadığı çevreyi dikkatle gözlemlene ve tabiattaki hemen her unsuru başarıyla şiirinde kullanabilme kabiliyetine sahiptir. Uğruna divanlar düzdüğü sevgili için özellikle tabiat ile ilgili intibalarından faydalanmıştır. Gerçeklikle bağı kopuk, neredeyse bir hayal ürünü olan ve âşığın tahayyülâtında yaşayan sevgilinin tabiat unsurları ile arasında kurulan benzerlik ilişkisi, âşığın onu sadece zihni ve hissiyatıyla değil, zahiri beş duyusu ile de algılayabilmesini sağlamaktadır (Levend, 1984, 490). Usûlî de, şiirlerinde klâsik şiirin genel kabulleri çerçevesinde güneş, ay, ceylan, afet, inci vb. tabiat unsurlarına teşbih ederek sevgilisini mücessem kılmaya çalışmıştır.

Sevgili, her şeyden önce karanlıkları aydınlatan, hayat kaynağı olan güneş gibidir. Çünkü âşığın göz aydınlığı, onu yaşama bağlayan sevgilidir (Ay, 2009, 122). Usûlî de "âfitâb", "mıhr" ve "şems" kelimeleri ile sevgili ve güneş arasında ilişki kurmuş, 11 beytinde sevgiliyi güneşe teşbih etmiştir. Şair, bir güzelin makamının güneş gibi ulu olması gerektiğine inanır. Güneş semada nasıl tek ve biricik ise onun şiirlerinde anlattığı güzeller şahı olan sevgili de öyle eşsizdir, benzersizdir. Şanı güneş gibi yüce olan sevgili, sanki cisimleşmiş bir nur gibi tasvir edilmektedir:

Güzel olan gün gibi âli-cenâb olmak gerek

Bî-nazîr ü bî-bedel bir âfitâb olmak gerek

(Gazel 72/1)

Bir muşavver nûrdur bir âfitâbum var benüm

Bir celilü'l-ğadır bir âli-cenâbum var benüm

(Gazel 90/1)

Klâsik Türk şiirinde ay güzelliğın zirvesi olarak algılanması sebebiyle sevgili ile en çok benzerlik ilişkisine giren unsurlardan biri olmuştur. Bilhassa yüz bahsinde sevgilinin yüzünün parlaklığı ve yuvarlaklığı dolunaya benzetilerek anlatılmıştır (Taş, 2018, 169). Usûlî de "mâh/meh" kelimesi ile 17 beytinde sevgiliyi aya benzetmiştir. Şair, ayn güneş ışınlarını yansıtarak geceyi aydınlatması hadisesinden hareketle, sevgilisine "meh" olarak hitap etmiştir. Şair, aynı zamanda sevgilinin ulaşılmaz olma hususiyetini de göğün tepesinde duran aya erişilemeyeceğinden dem vurarak ifade etmiştir:

Didüm ey meh kında bulduñ bu kıdar hüsn ü cemâl

Kim görinür aks-i rüyuñdan cihân yek-ser güneş

(Kaside 2/15)

İrişmez çünkü ol mâha nedür bunca fiğân ey dil

Elüñ alup seni göge çıkarmaz hüd bu efğânuñ

(Gazel 75/1)

Klâsik Türk şiirinde sevgili ile güzellik bakımından özellikle istiare yoluyla benzerlik kurulan öğelerden biri put olmuştur. “Büt” ve “sanem” kelimeleri ile anılan put ile daha çok kilise duvarlarındaki mozayik işlemeli tasvirler kastedilmiş ve sevgilinin onlar kadar güzel olduğu anlatılmıştır (Pala, 2005, 78-79). Usûlî'nin şiirlerinde de buna benzer bir anlayış söz konusudur. Şairin sevgiliyi 11 beytinde bu şekilde andığı görülmektedir. Şair, bu minvalde tasvir ettiği sevgilisinden başka bir güzele meyledenini “aşk kâfiri” olarak addetmiş ve onun öldürülmesini “gaza” gibi görmüştür. Gönlü bir kiliseye benzeten şair, sevgiliyi o kilisenin içindeki tasvirlerle ilişkilendirmiştir:

Sen büt-i tersâyı koyup gayri yâre dil viren  
Kâfir-i ışk oldu öldürseñ ğazâdur sevdüğüm (Gazel 89/6)  
Deyr-i dilde ey şanem yâd olsa nâmuñ bir nefes  
Her bucağdan şevk ile bir na'ra-i yâ hû gelür (Gazel 32/4)

Yukarıda sevgilinin âşığa eziyet çektiren, zulmeden, vefa göstermeyen gibi hususlarından bahsedilmiştir. Bu yönleri ile sevgili, âşık için bir felaket gibi görünmektedir. O yüzden sevgiliden “afet” kelimesi ile de bahsedilmektedir. Aslında afet başı kadın, boynundan aşağısı arslan şeklinde efsanevi bir yaratığın ismidir. Bu yaratıkların yüzü o kadar güzeldir ki görenler bir daha iflah olmayacak şekilde aşk belasına müptela olup helake sürüklenmektedir. Afetin günümüzdeki kullanımı da bu efsaneye dayanmaktadır. Afet kelimesi kavram alanında bulunan bela ve musibet manaları ile fevkalade güzel olan sevgili için kullanılmaktadır (Pala, 2005, 8). Usûlî, sevgiliye “afet” olarak seslenmektedir. Ancak kendisi için asıl felaketin sevgiliden ayrı kalmak olduğunu söylemektedir:

Gönül eglencesi gitdi meded ğamdan helâk oldum  
Ol âfet bizi terk itdi meded ğamdan helâk oldum (Gazel 83/1)

Hakikatte sevgili eşsiz ve benzersizdir. Güzelliği herhangi bir şeyle kıyaslanamayacak, duyularla algılanamayacak kadar tabiatüstüdür. Ancak âşık için de en güzel şeylerden biri, sevgilisinden bahsetmektir. Bunu yaparken kendisinin ve muhataplarının idrak edebilmesi için tabiatüstü olan sevgiliyi mücessem hâle getirmesi gerekmektedir. Bu yüzden, çiçeklerden hayvanlara, kokulardan mücevherlere, yiyeceklerden gök cisimlerine tabiatta güzelliği ile meşhur hemen her şey şairin sevgiliyi anlatmasına bir vasıta olmuştur (Taş, 2018, 2). Usûlî'de de sevgili, doğanın en güzel canlılarından ceylana ve en kıymetli taşlarından inciye benzetilmiştir. Sevgili, dünyanın en güzel ceylanlarının yetiştiği Hoten ülkesinin ceylanı; istiridyesi âşıkların canı olan bir incidir. Çünkü sevgilinin yeri âşıkların canının içidir. Sevgili canlar içinde can olduğu için bir inci olan sevgilinin sedefi âşıkların canı olarak tasavvur edilmiştir:

Çın şeherden yine enfâs-ı şabâ hoş-bü gelür  
Yine şahrâ-yı Hotenden bir güzel âhü gelür (Gazel 32/1)  
Gevher-i yek-dâne-i cismüñe cānlardur şadef  
Dürr-i beyzâsın seni her bed-güherden şaklasun (Gazel 104/6)

Sevgili, her ne kadar âşığı sürekli rencide etse de ufacak bir edası ile o kırılan kalbi onarabilecek tek kişi yine odur. Usûlî, sevgiliden merhamet görmüş ve yıkık gönlü tekrar yapılmıştır. Klâsik Türk şiirinde tasavvufun da tesiriyle Allah'ın tecelligâhı olmasından hareketle gönül Kâbe ile alakalandırılır (Uludağ, 2005, 200). Şair de sevgilinin gönlünü ihya etmesi ile Hz. İbrahim'in Kâbe'yi inşa etmesi arasında bağ kurarak sevgilisine “Halilim” diye seslenmektedir. Bilindiği üzere “Halilullah” Allah'ın dostu manası ile

Hız İbrahim için kullanılan bir ifadedir (Karagöz, 2009, 202). Kelimenin “dost” anlamından da istifade eden şair sevgilisini İbrahim Peygamber’e teşbih etmiştir:

Yıkılmış idüñ gönlümü yapduñ yine rahm eyledüñ  
Ey Hâlîlüm Hağ bilir bir Ka'be bünyâd eyledüñ (Gazel 71/2)

Klasik Türk şiirinde Leyla ve Mecnun'un aşk hikayesinin anlatıldığı *Leyla ile Mecnun* mesnevileri ile birlikte gazel ve kaside gibi diğer nazım şekillerinde âşığın kendini Mecnun, sevgiliyi ise Leyla yerine koyması ile sık karşılaşılmaktadır (Leyla ve Mecnun tipleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Kaplan, 2014, 137-151). Usûlî bu geleneğe uymuştur. Şaire göre Leyla'daki güzelliğin sırrına nasıl sadece Mecnun vakıf olabiliyorsa, sevgilinin saçının ve beninin keyfiyetini yalnızca âşık fahmedebilir:

Âşık-ı şürîde añlar zülf ü hâlîñ hâletin  
Dide-i Mecnûna şor şol sırrı kim Leylâdadur (Gazel 27/7)

#### 4. Usûlî'nin şiirlerinde güzellik unsurları ile sevgili portresi

Klasik dönem Türk şairlerinin tahayyülünde sevgili genel olarak uzun boylu, ince belli, parlak, yuvarlak yüzlü; büklüm büklüm saçlar, süzgülün bakışlar, hilal gibi zarif kaşlar, ok gibi sivri kirpikler ile şuh bir güzel olarak tasvir edilir. Sevgilinin bilhassa endamı ve çehresi ile ilgili unsurları Klâsik Türk şairini oldukça meşgul etmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. Levend, 1984, 490-501). Sevgilinin uzun boyu, belki de divan şiirinde ismi en çok geçen ağaç olan selvi ile özdeşleşmiştir. Sevgilinin boyu için hem benzetilen hem de benzeyen olan selvi mecaz-ı örfî yordamı ile bizzat boy anlamında bile kullanılmıştır (Pala, 2005, 400). Usûlî de sevgiliye “serv” hitabı ile seslenmiş, güzellik bahçesinde biten taze bir fidan olan sevgilinin boyunu geleneğe uyararak selviye benzetmiştir. Selvi gibi başı yüksekte olan sevgilinin kendinden aşağıdakilerle düşüp kalkmamasını istemektedir:

Gülşen-i hüsn içre bitmiş bir nihâl-i tâzesin  
Ey boyı servüm şahnımasun yanuñca her pelîd (Gazel 15/2)

Aşağıdaki beyitte ise şair, selvi gibi uzun boylu olan sevgiliye kavuşma arzusunun “tül-ı emel” terkibi ile dile getirmektedir. Bitmez tükenmez, gerçekleşmesi uzun zaman alacak istekleri ifade eden (Cebecioğlu, 2009, 663) bu terim ile sevgilinin uzunluğu arasında ilişki kurarak arzusunun gerçekleşme ihtimalini istifham sanatından da istifade edip sorgulamaktadır:

Bu eyledigüm tül-ı emel râst gele mi  
Ömrüm olup ol serv-i hırâmânı görem mi (Gazel 149/4)

Boy kelimesini karşılayan ifadelerden biri de, “kamet”tir. Bu kelime ile aynı kökten geldiği için sevgilinin boyu kıyamete benzetilmiştir. Mahşer gününe işaret etmesinin yanı sıra büyük sıkıntıları, belaları da çağrıştıran kıyamet (Taş, 2018, 369), sevgilinin de âşık için eziyet verici ve cefa edici olması ile ilişkilendirilmiştir. *Şairler kamet kıyam, kıyamet kelimeleri ile daima mazmun yapmışlardır* (Levend, 1984, 493). Usûlî, kıyamet yaklaşınca yeryüzünde fitnelerin artacağı inancından hareketle, sevgilinin boyunu kıyamete benzetmiştir. Boyu kıyamet gibi olan güzel gözlü sevgilisinin bir eşi ve benzeri daha bulunmamaktadır:

Aparduñ gönlünü halkuñ kıparduñ fitneler yir yir  
 Kıyâmet kâmetürle çün benüm rûhum kıyâm itdüñ (Gazel 69/5)  
 Nazîri yoğdur ol serv-i revânuñ toğrusı bu kim  
 Güzeldür çeşm ü ebrüsü dağı kıyâmetdür (Gazel 35/5)

Klâsik Türk Şiirinde sevgilinin boyuna benzetilen bir başka ağaç da “tûbâ”dır. Cennetteki bir ağaç olarak kabul edilen (ayrıntılı bilgi için bkz. Erbaş, 2012, 317-319) tûbâ, Usûlî tarafından “sidre-i munteha” ile birlikte anılmıştır. Sidre, Arabistan kirazı denilen bir ağaçtır. “Sidre-i munteha” ise, Kur’an-ı Kerim’de cennette olduğu söylenen bir ağacı ifade etmektedir (Karaman, 2009, 519-520). Usûlî, sevgilisinin boyunu bu cennet ağaçlarına teşbih ederek onu böyle yaratanın kendisini de ona âşık ettiğini söylemiştir:

Kâmetüñün sidresin tûbâveş iden muntehâ  
 Câm ol serv-i hevâ-bahşâ hevâdâr eylemiş (Gazel 58/4)  
 Ey boyuñ tûbâ vü hâk-i âsitânuñ selsebil  
 Ayağuş toprağına cânım fidâ kıanum sebîl (Gazel 77/1)

Sevgilinin boyu düzgünlüğü yönü ile elif harfine de benzetilmiştir. Elif, aynı zamanda “cân” ve “cânân” kelimelerin Arapça yazılışlarında kullanılması ile de şairlerin dikkatini çekmiştir (Onay, 2007, 134). Usûlî, sevgilinin göğsünde bıraktığı dümdüz yarayı bir kâğıda elif harfi yazmak hayali ile sanki sevgilinin boyunun sureti göğsüne işleniyormuş gibi tasavvur etmiştir. Bu yaranın şekli sevgilinin elife benzeyen boyu gibi düzgün olduğu için ondan bir hatıra olarak kalacaktır:

Elifler gibi sînemde çekilsün kâmetüñ şekli  
 Efendi bu dil-i müştâka senden yâdigâr olsun (Gazel 99/2)

Klâsik Türk Şiirinde şairler sevgilinin en çok yüzünden bahsederler. Çünkü yüz insanın temsilidir. Sevgilinin boyu, salınışı, elleri, ayakları, tüm uzuvları ayrı ayrı önem arz etmektedir. Ancak bir insandan bahsedilince nasıl ilk olarak o insanın yüzü akla geliyorsa, sevgiliden söz açılınca da önce onun yüzü göz önüne gelmektedir. Aydınlık, beyaz, kırmızı, yuvarlak olan sevgilin yüzü Klâsik Türk Şiirinde cemel, didar, peyker, ruh, rû gibi kelimeler ile ifade edilir (Kurnaz, 2012, 161). Usûlî de sevgilisinin yüzünü “didâr” ve “peyker” kelimesi ile anmış divan şairlerinin çoğunda görüldüğü gibi periye benzetmiştir:

Didâruña nezâredür ey cân gîdâ-yı rûh  
 Görmez na’im lezzetin ehl-i nazâr lezîz (Gazel 18/3)

“Perî” ve “peyker” kelimeleri arasındaki söyleyiş benzerliğinin de tesiriyle “perî-peyker” ifadesi sevgilinin yüzü için sıkça kullanılmıştır. Usûlî, bu beyitte periler gibi güzel bir yüze sahip sevgiliye insan ve cinlerin hayran olduğundan bahsetmiştir:

Bir melek sevdim ki görse ins ü cân hayrân olur  
 Allâh Allâh ol perî-peyker ne hûb insân olur (Gazel 23/1)

Yüz, kırmızı renginden dolayı gül ve laleye de benzetilmiştir. Özellikle yüzün yanak kısımları daha kırmızı olduğundan bu kısım gül ve lale ile daha çok anılmıştır (Tolasa, 1974, 219). Usûlî, gül yanaklı

sevgilisinin haberini saba rüzgârının getirdiğini söyleyerek gül mevsimi olan bahardan dem vurmuş; bir başka beytinde ise, sevgilisine “lale yanaklı” diye hitap etmiştir:

Sabâ virdi yine tâze haberler gül-izârumdan  
Yine cāna hayât irdi nesīm-i nev-bahârumdan (Gazel 98/1)  
Hâr-ı gamdan cān viren bülbüllere ey lāle-ruḥ  
Yaraşur olsa kefen berg-i gül-i sîr-âbdan (Gazel 112/4)

Aşağıdaki beyitte ise şair, sevgilinin cemalini Kâbe'ye benzetmiştir. Müminler için nasıl Kâbe en kutsal mekan ise âşık için de sevgilinin yüzü öyle kutsaldır. Müminlerin kiblesi Kâbe; âşıklarınki ise sevgilinin cemalidir:

Bihâmdillâh şafâ bulduk cemâli Ka'besin gördük  
Usûlî gerçi fûrkatde yedük zaḥmın muḡaylānuñ (Gazel 75/5)

Sevgilinin güzellik unsurlarından biri de, saçıdır. Klâsik Türk Şiirinde yüz güzelliğini tamamlayan önemli bir unsur olan (Tanyıldız, 2009, 944) *saçlarla ilgili benzetmeler uzunluk, renk, koku ve kıvrım kıvrım oluşu üzerine kuruludur* (Taş, 2018, 98). Usûlî'nin şiirlerinde de benzer teşbihler görülmektedir. Saç, koku ve kıvrım kıvrım oluşu yönleriyle sümbüle benzetilmiştir. Sümbül gibi olan saçın sevgilinin yüzüne dağınık bir vaziyette düştüğü hayal edilmiştir:

Sünbülleri ki gül yüzine târ u mâr ola  
Cān u gönül helâkine her târı mâr olur (Gazel 37/2)

Beyitte aynı zamanda saçın her telinin bir yılan oluşundan bahsedilmiştir. Âşık, sevgilinin saçını görünce ölüyormuşçasına kendinden geçtiği için, aynı zamanda şekil itibarıyla de yılan, ejder gibi tehlikeli canlılara; zincir gibi eşyalara benzetilmiştir. Dört ayaklı, yedi başlı bir mahlûk olarak hayal edilen (Onay, 2007, 131) ejder ve saç arasındaki ilişkiye Usûlî'nin aşağıdaki beytinde rastlanmaktadır:

Dilde ḡayliden ḡayâl-i zülf-i dil-ber var imiş  
Cānum içinde yatur biñ başlu ejder var imiş (Gazel 54/1)  
Aşağıdaki beyitte ise, iflah olmayacak kadar aklını yitirmişlerin zincire vurulması vakasından (Akdemir, 2007, 29) hareketle Usûlî, sevgilisinin zülfünü zincire teşbih etmiştir:  
Gerçi zencîr-i ser-i zülfüne çokdur şeydâ  
Delü gönülüm gibi yok vâdi-i gamda tenhâ (Gazel 4/1)

Kaş, kirpik, bakış gibi öğeleri ile göz, sevgilinin yüzündeki güzellik unsurları arasında ayrı bir yere sahiptir. Merhameti ve zulmü aynı anda taşıyan; iri, siyah, işveli göz (Taş, 2018, 45) Klâsik dönem Türk şairleri tarafından nergis, badem, büyücü, katil, kahraman, sarhoş, kanlı, avare gibi kavramlarla birlikte anılmıştır (Levend, 1984, 493). Usûlî, sevgilinin gözlerinin hafif şaşılığında dem vurur. Şehla olan göz bir büyücüdür ve yeryüzünde fitne kopmasına sebep olmaktadır:

Fitnesi devr-i zamānuñ ol iki şehlâdadur  
Her ne deñlü kim belâ bilirsenñ ol bālâdadur (Gazel 27/1)  
Gerçi bağladı gözün gözüme uyḡu yolların  
Ol iki şehhârî âsîb-i şeherden şaklasun (Gazel 104/2)

Şol iki mest u siyeh-kâr gözüñ fitneleri  
Eyledi mu'tekif-i gūşe-i mey-hâne beni (Gazel 138/3)

Gözlerin iki önemli unsuru umumiyetle ok ve yaya benzetilen (Kurnaz, 1997, 489) kirpik ve kaştır. Kirpikler sivri olmaları hasebiyle daha çok kılıç, temren, ok gibi kesici ve delici savaş aletlerine benzetilmektedir. Usûlî'nin de sevgilisinin kirpiklerini ok temrenine teşbih ettiği görülmektedir. Bir ok ucu da olsa şair, ondan şikâyet etmemektedir. Çünkü peykân gelmesi sevgilinin ona bakış atması demektir. Bu, şaire taze bir hurma misali tatlı gelmektedir:

Senden ne gelse tatlu gelür haste cânuma  
Peykânun oldu niteki hürmâ-yı ter lezîz (Gazel 18/2)

Aşağıdaki beyitte ise, şairin sevgilinin kaşını şekil itibariyle yaya, nun ve râ harflerine benzettiği görülmektedir. Şair, sevgilinin ışık saçan gözlerinin üzerindeki bu güzelliği nasıl ifade edeceğini şaşırması bir ahval göstermektedir:

Nür üzre nün yâ ebrû yâhud müşkin kemân  
Yâ iki kej-râdur olmuş râları mekr ü fiten (Kaside 5/7)

Küçük, tatlı, hayat bağışlayıcı oluşu, kırmızı rengi, bal gibi tatlılığı ile (Taş, 2018, 271) Klâsik dönem Türk şairinin bahsetmekten belki de en çok keyif aldığı güzellik unsuru sevgilinin dudağıdır. Rengi itibariyle lâl taşına benzetilen ve daha çok bu kelime ile ifade edilen dudak Usûlî'nin şiirlerinde yine rengi ve âşığı kendinden geçirmesi yönleriyle şaraba benzetilmiştir. Bu şarap öyle tesirli bir şaraptır ki akıselim sahiplerini bile serseme döndürebilmektedir:

La'l-i yâre hem-kadeh olmuş yine beñzer şarâb  
Cevher-i cânâ şafâlar virdi ol yâküt-ı nâb (Gazel 8/1)  
Ey lebi câmın ıraklardan leb-â-leb arz idüp  
Şevk ile cân-ı ulü'l-elbabı bî-hüş eyleyen (Gazel 117/2)

Âşık için dudak ne kadar önemli ise o dudaktan çıkan sözler de o kadar önemlidir. Usûlî, sevgilisinin sözlerini Cennetteki Kevser suyuna benzetmiştir. Sevgilinin dudağı aynı zamanda hayat vericidir. Şair, bu özelliği Hz. İsa'nın ölüleri diriltme mucizesine (Uzun, 2000, 474) telmihte bulunarak anlatmıştır:

Dehânuñdan çıkan sözler meger kevşer şarâbıdur  
Ki bir cür'ayla cânımı yine mest-i müdâm itdün (Gazel 69/4)  
Lebleri ihyâ-yı İsadân haberler keşf idüp  
Haste cânâ her sözi şâfi cevâb olmak gerek (Gazel 72/2)

Hız. İsa'nın ölüleri diriltmesi gibi, hasta âşığa can veren dudak onun nazarında bir ölümsüzlük suyudur. *Tuhfe-i Vehbi Şerhi*'ne göre sevgilinin ağzı ve can bağışlayan sözü olan âb-ı hayat (Onay, 2007, 1) Usûlî'nin aşağıdaki beytinde de benzer manada kullanılmıştır. Beyitte şair sevgilinin dudağı ile kendisinden başka herkese ölümsüzlük bahşettiğinden yakınmaktadır. Sevgili şair dışında herkesle sohbet etmiş; ancak şair bu sohbetten hisse alamamıştır:

Ġayre virdûn âb-ı la'lûnle ħayât-ı cavidân

Baňa bu dirlik degül öldürse fûrkat kâşki

(Gazel 139/6)

## Sonuç

Klâsik Türk şiirinin estetik geleneği içinde oluşmuş aşk üçgeninin baş ögesi olan sevgili yüzyıllarca şairlerin dilinden düşmemiştir. Eşsiz ve yegâne olan sevgili, bu üçlemede âşık rolüne bürünen Klâsik dönem Türk şairinin şiirlerinde klâsik nazmın estetik değerleri içinde gâh ay gâh güneş olmuş; boyu selviye, saçı sümbüle benzetilmiş; eziyet ve cefaları ile vefadan habersiz, erişilmez bir tip olarak tasvir edilmiştir.

Usûlî de bir Klâsik dönem Türk şairi olarak sevgiliyi Klâsik Türk şiirinin algı sınırları çerçevesinde sevgilisini şiirlerinde terennüm etmiştir. Onun şiirlerinde sevgili vefasız, taş kalpli bir zalimdir ve imanı yoktur. Şair sevgiliyi 18 beyitte vefasız, 16 beyitte zalim, 11 beyitte taş kalpli olarak anarak onun bu özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Sevgili her daim şairin sultanı olmakla beraber, güzellik ülkesinin de padişahıdır. Kusursuz güzelliği ile şairin camı içinde canıdır ve tek eğlencesidir.

Sevgili, selvi boyuyla kıyamet fitneleri çıkaracak kadar fettandır. Şair 4 beytinde kamet-kıyamet ilişkisi üzerinden sevgilinin elif kadar düzgün boyunu anlatmıştır. Gül gibi yanakları, yüzü şairin kiblesidir. Sümbül gibi büklüm büklüm saçları yılan kadar tehlikelidir ve zincir gibi âşgın elini kolunu bağlamaktadır. 6 farklı manzumede yapılan sümbül teşbihi saçlara ilgili yapılan tasarruflarda ön plana çıkmaktadır. Sevgili aynı zamanda Ok gibi kirpikleri, yay gibi kaşları ile şehla gözleri bir büyücüdür. Hayat bağışlayan dudağı şarap gibi tatlı ve sarhoş edicidir.

Bunlarla birlikte Usûlî'nin sevgiliye Rumelili bir şair olarak yaklaşımı da öne çıkan hususlardandır. Şair sevgiliyi “begcegizüm” şeklinde anarak Rumeli şairlerine mahsus samimimi, teklifsiz edayı göstermiştir. Yoluna canını feda edeceği sevgiliye “behey” diye hitap ederek halis ve mert tavrını ortaya koymuştur.

Usûlî'nin sevgiliyi, Nesîmî'nin de tesiriyle Hurûfî yaklaşımlarla ele alması, çalışmanın dikkat çeken hususlarından biri olmuştur. Şair, Nesîmî'nin “yüzün Mushaf oluşu” imgesini işleyerek sevgilisinin cemalini “kelâmullâh” olarak tasvir etmiş, hatta bu hayali bir basamak daha ilerletip onun tüm vücudunu bu tabir ile nitelemiştir.

## Kaynakça

- Açıkgöz, N. (2017). Riyâzî, Riyâzü's-Şuarâ. e-kitap. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/54137,540229-riyazu39s-suarapdfpdf.pdf?0> (erişim tarihi: 20.01.2022).
- Akdemir, A. (2007). Divan Şiirinde 'Cünûn' ve 'Mecnûn' Kavramları ile Bu Kavramların Fehîm-i Kadîm Dîvânı'ndaki Kullanımı. Bilig. 41. s. 23-43.
- Aksu, H. (1998). Hurûfîlik. İslâm Ansiklopedisi (Cilt 18, s. 408-412). İstanbul: TDV.
- Akün, Ö. F. (1994). Divan Edebiyatı. İslâm Ansiklopedisi (Cilt 9, s. 389-427). İstanbul: TDV.
- Ay, Ü. (2009). Divan Şiirinde Güneşin Sevgili Tipine Yansıması Hakkında Bir Değerlendirme. Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 117-162 .
- Bilgin, A. A. (2007). Nesîmî. İslâm Ansiklopedisi (Cilt 33, s. 3-5). İstanbul: TDV.
- Cebecioğlu, E. (2009). Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü. İstanbul: Ağaç Kitabevi.
- Çavuşoğlu, M. (2017). Necati Bey Divanı'nın Tahlili. İstanbul: Kitabevi.

- Çeltik, H. (2004). *Divan Sahibi Rumeli Şairlerinin Şiir Dünyası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Erbaş, A. (2012). *Tûbâ. İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 41, s. 317-319). İstanbul: TDV.
- Gölpınarlı, A. (2014). *Nesimî Usûlî Rûhî*. İstanbul: Kapı.
- Gönel, H. (2010a). 15.-16. Yüzyıl Divanlarına Göre Divan Şiirinde Sevgili. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gönel, H. (2010b). Divan Şiirinde Sevgiliye Dair. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/3, 208-222.
- Harman, Ö. F. (2010). *Süleyman. İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 38, s. 56-60). İstanbul: TDV.
- İsen, M. (2009). *Varayım Gideyim Urumeli'ne Türk Edebiyatının Balkan Boyutu*. İstanbul: Kapı.
- İsen, M. (2020). *Usûlî Dîvânı*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Kaplan, M. (2014). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 3 -Tip Tahlilleri Türk Edebiyatında Tipler-*. İstanbul: Dergah.
- Karagöz, İ. (2009). *Halîlullâh. Dinî Kavramlar Sözlüğü*. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Karaman, F. (2009). *Sidretü'l-Münteha. Dinî Kavramlar Sözlüğü*. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kaya, B. A. (2012). *Usûlî. İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 42, s. 213-214). İstanbul: TDV.
- Köprülü, M. F. (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Ötüken.
- Kurnaz, K. (1997). *Türküden Gazele -Halk ve Divan Şiirinin Müşterekleri Üzerine Bir Deneme-*. Ankara: Akçağ.
- Kurnaz, K. (2012). *Hayali Bey Divanının Tahlili*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. 4. Basım. İstanbul: Enderun.
- Mazıoğlu, H. (1957). *Nedîm'in Divan Şiirine Getirdiği Yenilik*. İş Bankası Kültür Cep Kitapları. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Onay, A. T. (2007). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. (haz. Cemal Kurnaz). Ankara: Birleşik.
- Pala, İ. (2005). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. 14. Baskı. İstanbul: Kapı.
- Sefercioğlu, M. N. (2020). *Nev'i Divanı'nın Tahlili*. Ankara: Akçağ.
- Şenödeyici, Ö. (2014). *Nesimî Şiirine Göre Hurûfî Güzeli Portresi*. *Alevî Araştırmaları Dergisi*. Yıl : 4. Sayı : 8. s. 35-48.
- Tanyıldız, A. (2009). *Sevgilide Güzellik Unsuru Olarak Saç*. *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*, Volume 4/2 Winter. s.975-992.
- Taş, M. E. (2018). *Güzellik Unsurlarıyla Divan Şiirinde Sevgili*. 2. Baskı. İstanbul: Kitabevi.
- Tolasa, H. (1974). *Ahmet Paşa'nın Şiir Dünyası*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Uludağ, S. (2005). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kitabevi.
- Uzun, M. İ. (2000). *İsâ -Türk Edebiyatı-*. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 22, s. 473-475). İstanbul: TDV.
- Yavuz, Y. Ş. (2002). *Kelâm. İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 25, s. 194-196). İstanbul: TDV.



**42-İskendername ve Mahzen-i Esrar'a göre Nizâmî'de evrensel eşitlik ideali<sup>1</sup>****Tuncay SAYGIN<sup>2</sup>****Mehmet Mustafa KARACA<sup>3</sup>**

**APA:** Saygın, T. & Karaca, M. M. (2022). İskendername ve Mahzen-i Esrar'a göre Nizâmî'de evrensel eşitlik ideali. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 711-719. DOI: 10.29000/rumelide.1075630.

**Öz**

Düşünce tarihinin en başından beri iki figür öne çıkar. Bu figürlerden biri şair diğeri ise filozoftur. Şairi ve filozofu birbirine yakınlaştıran önemli bir nokta ise ideal tutkularıdır. Şair ideal sözü ararken; filozof ise ideal varlığı arar. Şair ve filozof her zaman çok iyi anlaşamazlar fakat her zaman birbirlerine çok şey borçludurlar. Nizâmî Gencevî, felsefe ile şiirin birbirini tamamlayan şeyler olduğunu düşünür ve şiir ile felsefeyi buluşturmayı bu yolla da ideal varlığın ideal söz ile dile gelmesine aracılık etmeyi amaçlar. 1141-1214 yılları arasında yaşadığı tahmin edilen Nizâmî, epik ve lirik şiirin önemli isimlerinden olup hamse türünün de kurucularından kabul edilmektedir. Nizâmî'yi şair kimliğinin dışında özellikle *İskendername* ve *Mahzen-i Esrar* adlı eserlerindeki yaklaşımları ile bir düşünür ve filozof olarak da değerlendirmek mümkündür. Bu yazıda daha çok *İskendername* ve *Mahzen-i Esrar* adlı iki eserini merkeze alarak Nizâmî'nin hümanizma temelinde, evrensel bir eşitlik inancına sahip olduğu ileri sürülecek ve bunu nasıl savunduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Nizâmî Gencevî, İskendername, Şiir ve Felsefe, Eşitlik, Hamse

**The ideal of Universal Equality in Nezami's Iskendername (The Book of Alexander) and Makhzan al-asrâr (The Treasury of Mysteries)****Abstract**

Two important figures come into promining during the history of thought. One is philosopher and the other is poet. Key point which bring them closer to each other is their ideal passions. While the poet is looking for an ideal word, the philosopher seeks the ideal being. The poet and the philosopher don't always get along very well, but they always owe a lot to each other. Nizâmî Gencevî thinks that philosophy and poetry accomplished each other and aims to bring poetry and philosophy together and in this way to mediate the expression of ideal existence with ideal words. Nizâmî, who is estimated to have lived between 1141-1214, is one of the important figures of epic and lyric poetry and he accepted as one of the founders of the hamse genre. Apart from his identity as a poet, it is possible to accept Nizâmî as a thinker and philosopher, especially with his thoughts in his works titled *Iskendername* (The Book of Alexander) and *Makhzan al-asrâr* (The Treasury of Mysteries). In this

<sup>1</sup> Bu metin "Nizâmîde Evrensel Eşitlik İdeali" başlığıyla 22.06.2021'de Gence(Ganja)'de düzenlenen Universal ideas in the works of Nizami Ganjavi adlı etkinlikte Tuncay Saygın tarafından sunulmuş olan özet bildirinin genişletilerek ortak kaleme alınmış bir şeklidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü (Aydın, Türkiye), tsaygin@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7854-8987 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075630]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (Aydın, Türkiye), mmkaraca@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9763-3151

article, we will argue that Nizâmî had a belief in universal equality on the basis of humanism, and we will try to show how he defended it.

**Keywords:** Nezâmî Ganjavî, İskendername (The Book of Alexander), Poem and Philosophy, Equity, Hamse

## Giriş

Nizâmî'nin doğum ve ölüm yılları net olarak bilinmemekle birlikte onun aşağı yukarı 1141-1145 yıllarında doğduğu ve 1201-1214 yılları arasında da öldüğü düşünülmektedir. Nizâmî, "Firdevsî'nin destansı şiir türünü zirveye taşımakla kalmamış, manzum aşk hikâyelerinin en büyük üstadı" unvanını kazanmış ve aynı zamanda hamse türünü kurmuş bir kişi olarak tanınmıştır (Kanar 1997: 183). *Hamse*'nin beş mesnevisi de kendisini takip edenlerce defalarca taklit edilmiştir. Bununla beraber, "Nizâmî'nin eşsiz cinaslar ve ince zekâyı yansıtan retorik oyunları dolu incelikli dilini gölgede bırakan çıkmadı" (Schimmel 2017: 63). Gencevî'yi şair kimliğinin dışında özellikle *İskendername* ve *Mahzen-i Esrar* adlı eserlerindeki yaklaşımları ile bir düşünür ve filozof olarak da değerlendirmek mümkündür.

Nizâmî Gencevî, çocuk denilecek yaşta anne babasını kaybetmiş olmakla beraber oldukça iyi bir eğitim almıştır. Onun eserleri ontolojik bir temel üzerine inşa edilmiştir. Nizâmî, Tanrı'yı her şeyin kendisine muhtaç olduğu mutlak bir varlık olarak görür ve kendi varlığının da ona borçlu olduğunu ifade eder. *Hamse*'nin ilk metni olan *Mahzen-i Esrar*'da bu, şu şekilde dile getirilir:

"Yüce Allah ki, varlığı bütün varlıklardan öncedir. Yerlerin, göklerin yüce yaratıcısıdır. Kıdem cihanın başbuğudur. Kalemin boynuna muska bağlayandır." (Sevsevil 2012: 13). Allah, varlıktan haberdar eden, bilgiyi lütfeden, ahlak ve hikmeti öğretendir. Mutlak olduğu için "Onun katında varlık, yokluk, alçaklık, yükseklik birdir. Olmuş, olmamış hep aynı şeydir." (Sevsevil 2012: 13). Allah varlık zincirini birbirine bağlamış ve belirli biçimlerde ve güzellikte yaratmıştır. Dünyayı ve canlılığı da böylesi bir nizama tabi kılmıştır.

Bazıları onun felsefedeki yetkinliğini şöyle dile getirmiştir: "Nizâmî, hikmet ve felsefede o kadar yükselmiştir ki eğer şiir ile iştigal etmeseydi, o parlak şöhretini felsefede yapardı." (Sevsevil 2012: 7). İlimlerde böylesi derinlik kazanmış olmasının yanı sıra Nizâmî, karakteriyle de örnek bir kişi olarak kabul görmüştür. Nizâmî'nin eserlerinden, onun dünya nimetlerine yüz çevirdiği ve zahidâne bir yaşam sürdüğü anlaşılmaktadır. Nizâmî, *Mahzen-i Esrar* başta olmak üzere çoğu eserinde mal ve mülkün, dünya hayatının geçiciliğine vurguda bulunur ve bununla ilgili edebî hikâyeler anlatır. Bu hikâyeler kişileri hak yola davet etmek üzere anlatılmışlardır. Nedir bu hakikat yolu ve nasıl anlatılabilir?

## Hakikat'i aramak: Şair ve filozof

Düşünce tarihinin en başından beri iki figür öne çıkar. Biri şair diğeri ise filozof figürüdür. Şairi ve filozofu birbirine yakınlaştıran önemli bir nokta ideal tutkularıdır. Şair ideal sözü ararken, filozof ideal varlığı veya varlığın hakikatine ulaşmanın yollarını arar. Şair ve filozof her zaman çok iyi anlaşamazlar fakat her zaman birbirlerine çok şey borçludurlar. Nizâmî Gencevî, felsefe ile şiirin birbirini tamamlayan şeyler olduğunu düşünür. Dolayısıyla şiir ile felsefeyi buluşturmayı bu yolla da ideal varlığın ideal söz ile dile gelmesine aracılık etmeyi amaçlar.

Nizâmî, *Hüsrev ile Şirin*'de kendi amacının hakikate ermek olduğunu hemen en başında şu şekilde Tanrı'ya dua ederken dile getirir: "Allahım! Muvaffakiyet kapısını aç ve Nizâmî'ye hakikat arama yolunu

göster. Bana bir gönül ver ki, seni yakinen bilmeye layık olsun, bir dil ver ki, daima seni ansın, övsün.” (Sevsevil 2012: 19). Onun için eserlerinin her birinde amaç hakikate yaklaşmak ve Allah'ın parlak nuruna yakınlaşmaktır. Bunun gerçekleşmesi için kullanılacak anahtar ise “söz”dür. Nizâmî, *Mahzen-i Esrar*'da sözün hikmetini şu şekilde açıklar. “Söz, gönüllere ses vermedikçe çamurdan yaratılmış ten içinde can yerleşmedi. Kalem, harekete başlayınca cihanın gözü de sözle açıldı. Sözsüz âlemin sesi çıkmaz.” (Gençosman 2014: 43). Onun ifadesiyle “sözden daha keskin bir şey yoktur. Düşüncenin başı, sayının sonu hep sözdür.” (Gençosman 2014: 43). O hâlde varlığın anlamını bize veren şey sözdür ve bu nedenle her şeyin hikmeti ancak söz ile anlaşılır. Böyle olduğu için söz kendisi dışında bir şeye ihtiyaç duymaz. Nizâmî'ye göre sözün değeri hiçbir şeyle ölçülmez ancak her şeyin kıymeti söze bağlıdır. Sözün önemini ve mutlaklığını şöyle özetler: “Hiç kimse söz mertebesinden daha yüce bir mevkie oturamaz. Bu mülkün devleti sözlerdir.” (Gençosman 2014: 44).

Nizâmî nazarında, şaire düşen görev ise söze ideal ölçüyü vermek ve buna göre hakikati dile getirmektir. Şair hakikati dile getirdiği için onun yeri peygamberlerin yanındır. “Söz erenleri birer sır perdesidirler, peygamberin ışığından birer gölgedirler.” (Gençosman 2014: 45). “Peygamberler hakikatin özü, şairler de dış kabuğudur.” (Gençosman 2014: 45). Şairin böyle kutlu bir vazifesi olduğu için ahlaki ve kişiliği de buna yaraşır olmalıdır. Onun ifadesiyle, “söz ülkesinde diz çökmüş olanlar, her eşige baş koymazlar.” (Gençosman 2014: 45). Nizâmî'ye göre söz en değerli olan şeydir ve bu nedenle şair soylu bir duruş sergilemelidir. Onun mutlak olarak mütevazı, mahcup ama yine de uyanık ve akli başında olması gerekir. İhtiyatlı ve dikkatli olmalıdır ki yüksek fikirlere ulaşabilsin (Gençosman 2014: 46-47). Elbette burada söz ile ifade edilen şey yalnızca ses ile ortaya çıkan ifadeden ibaret değildir. Herakleitos'un terminolojisindeki *logos* ile oldukça benzer bir şekilde kullanılan söz, evrende mevcut olan düzenin dile gelişidir. Bu nedenle onu evrenin gizli düzeni şeklinde görmek mümkündür. Hiç bir şeyin “sözden yüce bir mevkie sahip olamayacağı” iddiası, sözün evrenin mutlak kanunu olduğu anlamına gelecektir.

Nizâmî açısından filozof tıpkı şair gibi bir hakikat yolcusudur. Filozoflara dair en fazla değerlendirmeyi ve felsefeyi ele alma şeklini açıkça görebildiğimiz *İskendername*'nin *İkbalname* kitabında farklı filozof tiplmeleri olarak en çok Aristoteles, Eflatun ve Sokrates'i konu edinir. Burada kendisinin akıl ile dost olduğu için filozoftan ders aldığını söyler:

İbadet ediyor تنها, kimsesiz,  
Bulamaz yanına bir kimse yol, iz.  
Akl ile dost olmuş Nizâmî tekin,  
Ondan ders almıştır Nizâmî kesin...  
Şaha tesir etti verilen haber,  
Sokrat'ı daha çok sevdi İskender (Şen 2019: 407).

Bilindiği üzere,

“İkbalname'de İskender'in etrafına topladığı Erestu (Aristoteles), Valis, Belinas, Sokrat (Sokrates), Ferfuriyus (Porphyrius), Eflatun (Platon) ve Hürmüz gibi filozoflarla evren, yıldızlar, yeryüzünde hayat, hayatın oluşumu, ölüm vb. konularda sohbetleri yer alıyor; bu sohbetlerde insanlığın amacı ve görevleri, insanlar arasındaki ilişkiler ve bunların kamu yararına hizmet etmesi gerektiği hakkında ilginç fikirler ve çözüm yolları ileri sürülüyor.” (Nahmedov ve Saygın 2012: 128).

Nizâmî, burada söz konusu filozofları farklı farklı şekillerde değerlendirir ve genel olarak onları bir hakikat elçisi gibi görür. Nizâmî'nin filozof tiplmelerinden biri olarak Aristoteles bir tür öğrencidir. Öğrenmeye niyetli ancak zaman zaman kendini beğenen bir figür olarak Aristoteles, yine de bir ışık

timsali yön vericidir. Bununla birlikte Nizâmî, bilgide en yüce makam olarak yalnızca Tanrı'yı görür ve filozofun bilgisinin bir sınırı olduğunu düşünür. Yaratılmışlar arasında üstünlük yine de ilim iledir.

“Âlimdir gözümde en aziz insan!  
İlimle, hünerle!-Başka tür hiç kes  
Kimseye üstünlük eyleye bilmez!  
Rütbelere içinde seçilir bili,  
Herkesten yücedir âlimin yeri!”  
Böyle karar verdi; yanında ancak,  
Herkes öz ilmiyle bir yer tutacak.  
Herkes ilme, fenne eyledi rağbet,  
Çünkü ilme teşvik ederdi devlet.  
İlme kıymet koydu büyük hükümler,  
İlm ile yüceldi dünyada Yunan (Şen 2019: 405).

*İkbalname*'de Aristoteles, “kendisini herkesten yukarı tutan” şeklinde değerlendirilirken, Eflatun ise daha yüce bir makamda değerlendirilir. Eflatun'u bir tür gönül ehli olarak anan Nizâmî, onu bir Anka kuşuna benzeter ve her türlü canlıya hükmeden bir saz icat eden kişi olarak hikâye eder. Bu şekliyle, her şeyin sırrına erme makamı için musikinin kullanılması ise temelde filozof ve şairin bulunduğu ortak noktadır:

Eflatun yaratmış öyle bir perde  
Ki, onu bir bilen yoktur hiç yerde (Şen 2019: 400).

Perde sembolik dil itibarıyla geçişi, değişebilirliği, gizli olanın aralanışını ifade eden ve anlamca çok zengin bir semboldür. Bu sembolün müzikal bir terim şeklinde kullanımında da denge ve ahenk vurgusu söz konusudur. Nizâmî, şair ve filozofu birbirine oldukça yakınlaştırır ve onlar arasındaki en özel buluşma noktası olarak da evrenin sırrını görebilmelerini görür. Her ikisi de evrende mevcut olan ahengi bilirler, dengenin farkındadırlar, şeylere hükmetmenin imkânın söz ve sanat olduğunun bilincindedirler.

Ona göre bu farkındalık ve bunların bilincinde olma hâli filozofu da şairi de bir zahit yaşamına yönlendirecektir. Nizâmî, kendi yaşamında buna her zaman dikkat etmiş ve bunu da hiçbir zaman bir saray şairi olmayarak göstermiştir. Eserlerinde de bu ahlaki benimsediğini açık açık gösterir. Bilgen'in ifadesiyle,

“Gerek ilk mesnevisi olan *Mahzan al-Asrâr*'daki gerekse diğer eserlerindeki ifadelerinden, Nizâmî'nin, dünya nimetlerine yüz çevirerek zahidâne bir yaşam sürdürdüğünü ve tasavvufa yöneldiğini görmekteyiz. Şair özellikle, nispeten genç bir yaşta kaleme aldığı *Mahzan al-Asrar*'da ahlaki ve tasavvufi konulara ilişkin görüşlerini, riyazet ehli bir sufünün içtenliği ile ifade ve telkin etmiştir.” (Bilgen 1991: 16).

İdeal bir ahlak için dünya işlerinden vazgeçmeyi telkin eden Nizâmî, filozof hayatlarından ise Sokrates'in hayatını buna örnek gösterir. *İkbalname*'de İskender'le Sokrates'in hikâyesinde zahitliği ve Sokrates'in zahit yaşamını şu şekillerde tasvir eder:

Bir alim diyor ki: Bir zaman Yunan  
Ehli uğraşmamış asla bir işe,

Herkes zahitliği etmişti peşe;  
 Dünyada göz yumup istirahate,  
 Onlar hor bakırdı zevke, şehvete,  
 Çok bilmek, az yemek yolu tutarak,  
 Herkes riyazetle meşguldü ancak (Şen 2019: 405).

Quluzade'nin değerlendirmesiyle, Nizâmî için, Dünya nimetlerinden el çekmek insana öz değerini bulmak ve korumak için lazımdır. Bu nedenle de Nizâmî'nin kahramanlarında terki-dünya etmeye meyletme buradan doğar. Nizâmî'nin kahramanları insanın liyakatini ve gururunu korumak adına züht hayatına meyletmişlerdir (Quluzade 2004: 8). Sokrates'in hikâyesi bunun iyi örneklerindedir. Hikâyenin ilerleyen dizelerinde Sokrates'in yaşam şeklini ve nasıl dünyevi zevklerden vaz geçmiş bir yaşam sürdürdüğünü<sup>4</sup> ise şu şekilde anlatır Nizâmî:

Düzdür, sert olsa da Sokrat'ın sözü,  
 Beğendi onları İskender özü.  
 Bildi, onu ancak halvette görür,  
 Piyade yollandı ora İskender.  
 Gördü ki yaşıyor çok perişan, tek,  
 Harabe köşede bir hazine tek.  
 Dünya işlerine yummuş gözünü,  
 Hücreye çekmişti Sokrat özünü (Şen 2019: 409).

Şairin gözünde Sokrates'in hayatı İskender'in hayatından daha yücedir. Sokrat, yetinmeyi bilendir. Hükümdar ise hırslıdır ve dünyaya malik de olsa gözü doymamıştır. Bu nedenle ilerleyen satırlarda Nizâmî, Sokrates'in dilinden filozofun hükümdardan nasıl üstün olduğunu ise şöyle dile getirir:

"Ben ferman verdim, sen ferman alan!"  
 Şaha öfke geldi, söyledi ona:  
 "Bu örtülü sözden de, nedir mana?"  
 Yine cevap verdi akıllı Sokrat:  
 "Dinle, manasını derim bu saat:  
 Benim heves adlı bir nökerim var,  
 O daim önümde fermanla durur.  
 Aynı on nökerin nökerisin sen,  
 Bana kul olana kulluk edensin!" (Şen 2019: 409).

Nizâmî'nin *İskendername*'yi Büyük İskender'i övmek üzere yazdığı dikkate alınır ve bu ifadeler bu bilgi ışığında değerlendirilirse, onun övgüyü şahtan çok üstün ahlaklı olan filozofa yaptığı anlaşılacaktır. Sokrates'in kanaatkârlığı onu yüce kılar. *Leylâ ile Mecnun*'da kanaat şu sözlerle övülür: "Kanaatkâr insan hep saygı görür/Kanaatın velâyet olduğunu görür." (Tokmak 2013: 229). Gencevî'nin gözünde insanların en yücesi en ahlaklı olanıdır. En ahlaklı olan ise bu dünyanın geçici heveslerine değer

<sup>4</sup> Tarihi bir bilgi ile değerlendirildiğinde Nizâmî'nin ifade ettiği gibi Sokrates'in dünyadan el etek çeken biri olmadığı rahatlıkla görülebilmektedir. Hatta Sokrates çağdaşları olan Sofistlere karşı Atina düzenini korumak üzere gençleri eğiten, onlara felsefe öğretme heyecanı duyan, Atina'nın ahlaklı ve siyasi yapısı adına verdiği mücadele ile canından olmuş bir düşünürdür. Bu nedenle Sokrates'in böyle bir manada zahid olmadığı açıktır. Nizâmî'nin zühd olarak gördüğü ise ancak dünyevi servetten vaz geçme olabilir.

vermeyen, arzularına ve isteklerine kulluk etmeyendir. İnsanın arzu ve istekleri onun hayvani yönleridir. Bunlara teslim olanlar gaflettedir ve gaflet uykusundadır. Şaire düşen ise tıpkı filozofun yaptığı gibi onları bu gafletten uyanmaya çağırır.

Nizâmî, *Mahzen-i Esrar*'da insanın varlık zincirindeki yerini ve gafletten uyanmasının şartlarını şöyle anlatır:

“Ey gaflet uykusu içinde hoşnut yaşayan Ademoğlu! Yiyip içmede senin öküzdün, eşekten ne farkın var? Yerde olup bitenlerden habersizsin. İşi nazar ve akıl sahipleri anlayabilir. Gafillerle duygusuzların, zamanenin gamıyla ne ilgisi var?” (Gençosman 2014: 127).

Devamında insanı şerefli kılan ve yücelten yönün akıl olduğu, insanın ancak akıl yolundan giderek ve aklın aydınlığını seçerek gafletten uyanabileceğini belirtir. İnsan “başı gökte, ayağı çamurda” olan bir varlıktır. Kişi “kendinin bedeninin garaz kirlerinden temizlemeli” ve doğrulukla hareket etmelidir. Zira, “Yiğitin zırhı onun doğruluğudur” ve herkes günü geldiğinde hesabını verecektir (Gençosman 2014: 127-129). Bu nedenle uyanmış kişi ahlaki doğruluktan sapmamalıdır.

“Sana gizli işlerin açık gösterilecek, az verdiklerin, çok aldıkların meydana çıkacak. Kendini alışverişte günahkâr etme, çok vermeye az almaya çalış. Gül eğriliği yüzünden kucağında dikenler buldu, şeker kamışı doğrulukla o tatlılığı elde etti. Doğruluğun bayrak çektiği yerde hakkın yardımı imdada koşar.” (Gençosman 2014: 129).

Gencevî'nin bu değerlendirmelerinde gördüğümüz temel hususlardan birisi ahlak ve aklın merkezî önemde olduğudur. Şair ve filozofun yüceliği ve şerefi insani yücelikte gizlidir. Sırta eren insan, dünyaya ve dünyevi arzulara sırtını döner. Filozof ve şairi üstün kılan ise bu sırta ermişliktir. Sırta eren, her şeyin varlığını Tanrı'ya borçlu olduğunu ve Tanrı'nın hükmünün dışında bir hüküm olmadığını bilir. Bu anlayışları ile Nizâmî'nin bir tür evrensel hümanizma<sup>5</sup> tezine sahip olduğu ifade edilebilir.

“Ortaçağ hümanizminin zirvesi sayılacak bu eserlerde şah, çoban, hizmetçi, bilgin, asker, şair, bahçivan, filozof, komutan, mimar, çiftçi ve diğer insanlar arasında ırkî, dinî, kavmî, sosyal ayırım yapılmaksızın, onlara topluma yararlılık derecesine göre değer verilmektedir. Bu anlamda Genceli'nin temelde eşitlikçi bir görüşe sahip olduğu görülmektedir.” (Nahmedov ve Saygın 2012: 127).

## Eşitlik ideali

Nizâmî'nin *İkbalname*'de anlattığı hayalî devlet onun düşüncesinin olgun bir ürünüdür ve aynı zamanda toplumsal hayata dair inancının bir özetidir. Bu mısralarda anlatılan bir ütopya devleti olduğu kadar aynı zamanda bir ahlaki idealdir. Ayrıca İnsanların iyi yaşam için nelere dikkat etmesi gerektiğinin de bir açıklamasıdır.<sup>6</sup>

Nizâmî, İskender'in kuzeye ve Yecüc Seddi'ne ulaşmasını anlattıktan hemen sonra bir güzel diyara ulaştığını hikâyeye eder. Burada gördüğü hayat bir tür cennet yaşamıdır. Tabiat tamamen başka türdür. Mal ve mülkler için sınır, çeper yoktur, sürüler çobansızdır. Kapısı ve kilidi olmayan bu memlekette varlık çok, açlık ve eksiklik yoktur (Şen 2019: 491-492). O diyarın halkı İskender'i karşılar ve sofraya

<sup>5</sup> Nizâmî'nin düşüncesi kuşkusuz batılı bir felsefi hümanizma değildir bununla beraber sadece insana insan olarak değer veren bir anlayış olduğu için hümanizma olarak anılabilir. İslam dünyasında yerleşik olan bir düşünce olarak “müsamaha” kuşkusuz ki Nizâmî'nin düşüncesi adına daha isabetli bir adlandırma olacaktır.

<sup>6</sup> Bu ütopya devletinin bir açıklaması için bkz. Ahmad Nahmedov; Tuncay Saygın, “Doğu'dan Bir Ütopya Kenti: Genceli Nizâmî'nin *İs-kendername* Eserinde İdeal Kent.” *İdealkent*, 3 (5).

buyur eder. Bunun üzerine gelişen sohbette İskender, bu memleketin hikmetini onlara sorar. Onlar da şöyle anlatır:

Bizim güzeranı sordu hükümran,  
Buyurup dinlesin, biz edek beyan;  
Doğrusu şudur ki bizler kadimden  
Bu dağı, bu çölü etmiş mesken.  
Fakir bir tayfayız, üstelik dindar,  
Düzlükten geçmeyiz asla kıl kadar.  
Eğri dolanmakla yoktur işimiz,  
Düzlükten başka yol tanımamız biz.  
Eğrilik yoluna çekmişiz hisar,  
Düzlükle olmuşuz azaptan kenar.  
Yalan getirmeyiz biz dilimize,  
Eğri uyruklar da görünmez bize.  
Faydasız etmeyiz hiç sorgu sual,  
Çünkü Allaha da hoş gitmez bu hal.  
Allah'tan ne gelse, ederiz şükür,  
Çünkü na-razılık na-şükürlüktür.

...

Acizin derdine ederiz çare,  
Kurtarırsız onu düşerse dara.

...

Bizde beraberdir herkesin varı,  
Beraber böleriz bütün malları.

...

Bekçisizdir otlar, bizim mal-davar.  
Bizim çocukları büyütür Allah,  
Nahıra şîr, peleng dokunmaz asla.

Bizim koyuna değmez canavar (Şen 2019: 492-493).

Burada ortaya çıkan yaşantı, mülkiyetin olmadığı ve insanların sadece iyi ahlak üzerine hareket ettikleri bir yaşantıdır.<sup>7</sup> Bu yaşantıyı mümkün kılan şey ise kişilerin sahip olduğu iyi niteliklerdir. Daha başka eserlerinde de Nizâmî'nin ısrarla üzerinde durduğu şey iyi hayatın ancak ahlak ile mümkün olduğudur. Eğer insanlar yetinmeyi bilir, Allah'a tam olarak iman ederler ve ona güvenerek hareket ederlerse her işleri yolunda gider. İnsanların böyle yaşamaları için Allah'ın kulu olduklarını bilmesi ve buna göre yaşamaları gerekir. İnsanlar eğer Allah'a teslim olmuşlarsa kötülük yapamazlar. Kötülük yapmazlarsa

<sup>7</sup> Nizâmî'nin burada savunduğu mülkiyetin ortaklığı tezi İslam Hukukunda olmayan bir anlayış şeklidir. Bu düşünce onun kişiliğine yordandır. Nizâmî'nin ideal toplum tasarımının en önemli kaynağı olan, Farabi'nin El-Medinetül Fazıla'sında, Aristotelesçi politik anlayış yerine Platoncu Politik tutum benimsenmiş görünmektedir. Her ne kadar Aristoteles, Platon'un savunduğu mülkiyet ortaklığını eleştirmiş olsa da bir Aristotelesçi olan Farabi bu konuda Platon'un düşüncesine yakın durmuştur. Nizâmî de bu hususta Farabi'yi takip etmiştir.

doğa da onlara iyilikler ihsan eder. Eğer böylesi bir kanaatkârlık ve teslimiyet olmazsa insanlar kötülüğe yönelirler.

İskender, bu gördüklerinden sonra bunun bir ibret olduğunu ifade eder ve “Dünyayı gezişim, artık yeterdir” (Şen 2019: 494) der. Bu ifade Nizâmî'nin *Hamse*'sinin de anlamını gösteren bir dizedir. Çünkü *Hamse*'nin son kitabı olan *İskendername* bir yönüyle bir yolculuk metnidir. Bilindiği üzere tasavvufi bir anlayışa sahip olan Nizâmî'nin zihninde yolculuğun manası insanın dünyadaki yolculuğudur. Bu nedenle *İskendername* insan için amaç ve hedefin ne olduğunu gösteren bir kitaptır. Aranılan marifeti ve sırrı ifade eden bu yaşantının merkezinde ise bütün insanların eşit olduğu ve birbirine üstünlük taslamaması gerektiği inancı vardır. İnsanı yüce kılan şey onun aklı ve ahlakıdır. Yoksa o bir hayvandan farklı değildir. Ulaşılması gereken hedef bu hayalî ülkede gördüğümüz barış, kardeşlik ve eşitlik hâlinde yaşamdır ve bu ancak insanların iyi bir ahlaka sahip olmalarıyla mümkündür.

## Sonuç

Büyük şair Nizâmî'nin *Hamse*'si estetik açıdan büyük bir öneme sahip olduğu kadar felsefi açıdan da kıymete değerlidir. Burada bir ahlak ideali anlatılır ve bu ahlak idealinin temelinde insanlar arasında eşitlik vardır. İnsanlar arasındaki eşitlik onun diğer felsefi düşünceleriyle bütünlüklüdür. Eğer kişi Allah'ın mutlak varlık olduğunu ve diğer varlıkların ona muhtaç olduğunu kabul ederse zaten kendisini üstün göremez. İnsanın üstün bir yönü varsa o da aklı ve ahlakıdır. Şairler ve filozoflar insanlara güzel ahlaki anlatmalı ve aynı zamanda hayatlarını da buna göre düzenlemelidir.

Nizâmî'ye göre Allah bir varlık zinciri ile bütün varlığı birbirine bağlamış ve canlılığı da bu nizamı tabi kılmıştır. İnsan, ayağı çamurda başı göğe doğru yönelmiş bir canlı olarak bu nizamı gördüğü nispette yücelik kazanabilecek bir varlıktır. Bu yüceliği görmesi ise söz ve akıl ile olanaklıdır. Bu nedenle o ideal sözü arayan bir düşünceden bahseder ki bu bir tür şiir ve felsefenin buluşması anlamına gelmektedir. Sözü en yüksek mertebede diye tanımlayan Nizâmî söz erenlerini birer sır perdesi, peygamberin ışığından bir gölge şeklinde değerlendirir. Onun için bilgide en yüce makam Tanrıya aittir ve filozofun bilgisi elbette sınırlıdır. Ancak insanlar için en iyi yaşam ancak ideal bir ahlak ile bu ise kanatkâr bir yaşam ile olanaklıdır.

Nizâmî'nin eserlerinde sıklıkla karşılaşılan felsefi yön *İskendername*'de daha yoğun ve bütünlüklüdür. Burada toplumsal hayata dair bir inanç ortaya koyan şair, ideal bir devlet tasvir ederken bunun ancak ideal insanlarla mümkün olduğunu savunur. Zira tasvir ettiği toplumda kişiler Allah'a tam bir iman ve teslimiyet içindedirler. Bu nedenle de onun tasarladığı ütopya düzeninde mülkiyete yer yoktur. Bu ütopya devletinde, kötülük düşünmeyen, paylaşmayı bilen insanlar yetinmeyi bildikleri için Tanrı karşısındaki kul olma eşitliğini toplumsal hayatta da görür ve gözetirler.

Nihayetinde, Nizâmî'nin felsefi düşüncesi daha çok ahlak ekseninde olmakla beraber şiirinin arka planında her zaman ontolojik tezler mevcuttur. Nizâmî'nin evrenin nasıl bir düzene sahip olduğu ve bilginin dereceleri konusunda çoğunlukla döneminin filozoflarından Fârâbî'yi takip ederek bu düşüncelerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Onun eşitlik tezi de yine büyük olasılıkla Fârâbî'nin etkisinde şekillenmiştir. Tıpkı Farabi gibi o da insanların erdemli olmalarıyla iyi bir toplumsal yaşama kavuşulabileceğini savunur. Burada temel ilkenin ise Tanrı karşısında itaatkar kul olma bilinciyle ortaya çıkan bir eşitlik olduğunu düşünür.



### Kaynakça

- Bilgen, A. (2018). Nizâmî'nin Hamsesindeki Eğitici ve Öğretici Nitelikteki Öğütler. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 35 (1).
- Gençosman, M. N. (2014). *Mahzen-i Esrar, Nizamî*. İstanbul: Ataç Yayınları.
- Kanar, M. (2007). Nizâmî-i Gencevî. Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İSAM, C. 33.
- Morris, J. W. (2015). *Kalp Aynası: İbnü'l-Arabî'nin Fütühatü'l-Mekkiyye'sinde Manevi Aklın Keşfi*. (Çev. Mustafa Çakmaklıoğlu). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Nahmedov, A. Saygın, T. (2012). Doğu'dan Bir Ütopya Kenti: Genceli Nizâmî'nin İskendername Eserinde İdeal Kent. İdealkent, 3 (5),124-135.
- Nifferi, A. (2017). *Mevâkıf*. (Çev. Nurullah Koltaş). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Özgen, M. K. (2020). Gılgamış Destanında ve Mistisizmde İçsel Yolculuk . KARE, (9).
- Quluzade, Z. (2004). "Kamillik Zirvesi". *İskendername, İkbalname* içinde. Bakü: Lider Neşriyat.
- Rzaquluzade, M. (2004). *Nizami Gencevi: İskendername, İkbalname*. Bakü: Lider Neşriyat.
- Şen, Y. (2019). Nizami Gencevi *İskendername, Şerefname ve İkbalname*. (Şerefname'yi Farsçadan Tercüme Eden: Abdullah Şaik; İkbalname'yi Farsçadan Tercüme Eden: Mikail Rızaguluzade; İzahlaraın Yazarı: Ekrem Cafer). İstanbul: Zengin Yayıncılık.
- Schimmel, A. (2013). *İki Renkli Sırma*. (Çev. Can Özelgün). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sevsevil, S. (2012). "Önsöz", *Hüsrev ile Şirin*'e önsöz. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Sevsevil, S. (2012). *Hüsrev ile Şirin: Nizâmî*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Tokmak, N. (2013). *Nizâmî-yi Gencevî: Leylâ ile Mecnun*. İstanbul: Say Yayınları.

**43-*Işknâme* ve *Gül ü Hüsrev*'de yeniden yazılan ortak hikâyeler****Sibel KOCAER<sup>1</sup>****APA:** Kocaer, S. (2022). *Işknâme* ve *Gül ü Hüsrev*'de yeniden yazılan ortak hikâyeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 720-731. DOI: 10.29000/rumelide.1075635.**Öz**

Bu makalenin odağında on dördüncü yüzyılın sonu ile on beşinci yüzyılın başlarına tarihlenen iki mesnevide yer alan iki ortak hikâye vardır. İncelenen mesnevilerden birincisi, adının Mehmed/Muhammed olduğu bilinen bir şair tarafından yazılmış, akademik literatüre ilk kez *Işknâme* (1398) adıyla tanıtılmış ve kaynağı henüz keşfedilmemiş olan bir mesnevidir. İkinci mesnevi ise, Tutmacı adıyla anılan bir şair tarafından Farsçadan çevrilmiş olan *Gül ü Hüsrev*'dir (1406). Her iki mesnevinin de yazarları hakkında günümüze ulaşmış bir bilgi yoktur. *Işknâme* mesnevisinin kurgusu âşıkların kavuşma – ayrılık – kavuşma maceraları açısından *Gül ü Hüsrev* ile benzerdir. Her iki mesnevi de kurgu ve içerikleriyle *şehzade işknâmeleri* olarak tanımlanan mesnevi geleneğinin bir parçasıdır. Bu makalede incelenen ortak hikâyelerden birincisi, mesnevi kahramanının oynadığı bir aşk oyunu ile esaretten kurtulmasını anlatır. İkinci ortak hikâye ise, yatakta yılan ile gelen ölümün hikâyesidir. İki mesnevi arasında metinsel bağlar kuran esaretten kurtulmayı sağlayan aşk oyunu hikâyesi ve kaleye kaçırılma motifi bu iki mesneviyi karmaşık bir biçimde birbirine dolaştırır ve bu metinlerin ortak bir hikâye veya kaynaktan farklı kollara ayrılmış olduğunu düşündürür. Mesnevideki ana kahramanın veya âşıklardan birisinin ömrünün yılan ile sonlanması ise iki mesneviyi de eski mitik geleneklere bağlar. Yakın Doğu ve Yunan mitlerinde ömür ve zaman ile ilişkilendirilen yılan, aynı zamanda kozmik döngünün de sembolüdür. Her iki mesnevide de yılan ömrü temsil etmekte ve yılanla gelen ölüm bir döngünün bitişini ve yeni bir döngünün başlangıcını imlemektedir.

**Anahtar kelimeler:** *Işknâme*, *Gül ü Hüsrev*, ortak hikâyeler**Variants of shared episodes in the *Işknâme* and the *Gül ü Hüsrev*****Abstract**

This article focuses on two *masnavi* works which are dated to around the fourteenth and the beginning of the fifteenth century. The first has been introduced to the academic studies under the title *Işknâme* (1398), a composition of the poet Mehmed/Muhammed while its source(s) has yet to be discovered. The second, *Gül ü Hüsrev* (1406), is a translated work. The name or nickname of the poet/translator is Tutmacı. No information has survived about either of the poets/translators of these two works. The plot of the *Işknâme* resembles that of the *Gül ü Hüsrev* in terms of the adventures of their protagonists who keep on losing each other and being reunited. Both works belong to the specific category of the *masnavi* tradition which is defined as *the books of love for princes (şehzade işknâmeleri)*. This article discusses two stories common to both *masnavis*. The first is about the escape of the protagonist from captivity with the help of a love-game trick. The second is about death caused by a snake in the bed. The motif of being captured in a castle and the escape of the protagonist

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Bahkesir, Türkiye), skocaer@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2024-6350 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075635]

by a love-game trick establish textual connections between these two masnavis, entwine them in a complex way and suggest that they are the later variations of either of a common story or of a common source. Also, the episodes about the death of the protagonist or lover by a snake connect these two works with the ancient mythologies and beliefs. The snake symbolizes the span of life and time in Near Eastern and Greek myths, and is also a symbol of the cosmic circle. In both stories the span of life is represented by the snake and accordingly the death caused by the snake symbolizes the end of one cosmic circle and the beginning of another.

**Keywords:** *İşknâme*, *Gül ü Hüsrev*, shared episodes

## Giriş

Türkçe aşk mesnevileri klasik edebiyat çalışmalarının merkezinde yer alan temel araştırma konuları arasındadır. Günümüze değin bu mesneviler sayısız araştırmaya konu olmuş ve bu mesnevilerin transkripsiyon harflerine aktarımı, nüsha farkları gözetilerek karşılaştırmalı okumalarla yapılan edisyonları ve dil incelemeleri büyük ölçüde tamamlanmıştır. Bunların yanında, bu mesnevileri içerdikleri mitik öğeler, mazmunlar, karakter çözümlenmeleri ve kurgusal yapıları gibi farklı konu odaklarıyla inceleyen çalışmalar da gün geçtikçe artmaktadır. Bu mesnevilerde yer alan ortak veya benzer hikâyeleri, bu mesneviler arasındaki metinlerarası ilişkileri ve ortak kaynakları araştıran çalışmalar ise sayıca azdır. Bu makalenin odağında on dördüncü yüzyılın sonu ile on beşinci yüzyılın başlarına tarihlenen iki mesnevide yer alan iki ortak hikâye vardır. İncelenen mesnevilerden birincisi, adının Mehmed/Muhammed olduğu bilinen bir şair tarafından yazılmış, akademik literatüre ilk kez *İşknâme* adıyla tanıtılmış ve kaynağı henüz keşfedilmemiş olan bir mesnevidir. İkinci mesnevi ise, Tutmacı adıyla anılan bir şair tarafından Farsçadan çevrilmiş olan *Gül ü Hüsrev*’dir. Her iki mesnevinin de yazarları hakkında günümüze ulaşmış bir bilgi yoktur.

İlk kez Sedit Yüksel tarafından *İşknâme* adıyla yayımlanmış olan ve Mehmed/Muhammed adlı bir şaire atfedilmiş olan mesnevinin yazılış tarihi 1398’dir (Mehmed, 1965). Mesnevinin *Ferruh u Hüma* (*Ferruhname*) adıyla Semih Tezcan ve İsmail Hakkı Aksoyak tarafından hazırlanan yeni bir neşri ve dil incelemesi basım aşamasındadır (Muhammed, 2021). Mesnevinin sebep-i telif bölümünde anlatıldığına göre, şair, Mısır sokaklarında dolaştığı bir gün bir dellâl tarafından satılan bir kitaba rast gelir, kitabı aldığı anda kitabın Kırım veya Hitay halkı tarafından “olgay bolgay” tanımıyla nitelediği Tatar dilinde yazılmış olduğunu görür ve kitaptaki mensur hikâyeleri nazma çeker. Sedit Yüksel’e göre mesnevideki yer ve şahıs isimlerinin Farsça olması mensur nüshanın kaynağının İran edebiyatı olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, Yüksel’e göre, “olgay bolgay deyimini” nedeniyle bahsedilen Tatar dili Kıpçakça olmalıdır (Yüksel, 1965, s. 20-21).<sup>2</sup> Semih Tezcan, *Ferruh u Hüma* adıyla tanıttığı bu mesnevinin yazarının sözlerinin “doğru olabileceği gibi pekâla bir topos da” olabileceğine dikkat çeker ve bir topos olsa bile bu iddianın “on dördüncü yüzyılda öteki Türk dillerinden Anadolu ve Rumeli Türkçesine çeviriler yapıldığını gösteren bir kanıt niteliğinde” olduğunu belirtir (Tezcan, 2015, s. 547-548). Tezcan, Eski Anadolu ve Rumeli Türkçesi metinlerinde yer almayan fakat bu mesnevide geçen *köle* anlamındaki *degin* kelimesine odaklanır ve bu kelimedden yola çıkarak “Acaba bu mesnevi gerçekten ‘Kırım veya Hitay Türkçesinden çevrilmiş’ olabilir mi?” sorusunu sorar (Tezcan, 2015, s. 550).

*Gül ü Hüsrev* mesnevisi ise üç doktora tezine konu olmuş ve üç kez tenkitli metni oluşturulmuştur (Yoldaş, 1998; Solmaz, 2007; Kızıldaş, 2018). En son hazırlanan doktora tezi önceki iki doktora tezinden farklı bir nüshayı da içermesi nedeniyle günümüzde mevcut olan en kapsamlı tenkitli metindir (Kızıldaş,

<sup>2</sup> Bilindiği üzere “Olga-bolga sorunu” Türk dilleri tarihinin tartışmalı konuları arasındadır, bkz. Tekin 1973-1974.

2018). Tutmacı adlı ya da mahlaslı bir şaire atfedilen *Gül ü Hüsrev*, Ferîdüddîn Attâr'ın (öl. 1221) aynı adı taşıyan, bununla birlikte *Hüsrev-nâme* olarak da tanınan Farsça mesnevisinin çevirisidir (Levend, 1959; Şentürk ve Kartal, 2012). Türkçenin çeviri tarihi ile ilgili araştırmalarda dikkat çekildiği üzere, Türkçenin yazı dili olarak Anadolu'daki oluşum ve gelişim sürecinde Farsçadan yapılan edebî metin çevirileri günümüzdeki çeviri anlayışından farklıdır (Paker, 2002; Paker, 2014). Döneminin çeviri anlayışının ölçütlerine uygun olarak, Tutmacı'nın *Gül ü Hüsrev* çevirisi kaynak metnin bire bir Türkçeye aktarımı değildir. Attâr ile Tutmacı'nın mesnevilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen Agâh Sırrı Levend, Tutmacı'nın oluşturduğu metnin Attâr'ın mesnevisine göre oldukça kısa olduğuna dikkat çeker (Levend, 1959, s. 161). Levend'in incelediği nüshada mesnevinin yazıldığı tarih yoktur, fakat mesnevide Ahmedî'nin (öl. 1413) *İskender-nâme*'si ve Şeyhoğlu Mustafa'nın (öl. 1413/14?) *Hurşid-nâme*'sinin övülmesi nedeniyle Levend, *Gül ü Hüsrev* mesnevisinin Ahmedî'nin *Cemşid-nâme*'sinden önce yazılmış olması gerektiğini belirtir ve mesneviyi on dördüncü yüzyılın son yıllarına tarihlendirir (Levend 1959, s. 162). Ayrıca, Maşallah Kızıldaş, mesnevideki “bu asr içinde” ibaresine dikkat çeker ve bu ibareyi, Tutmacı'nın Ahmedî ve Şeyhoğlu ile çağdaş olduğunun bir kanıtı olarak yorumlar (Kızıldaş, 2018, s. 2-3). Ali Osman Solmaz ise, Paris nüshasındaki kaydı esas alarak mesnevinin 1406 yılında yazılmış olduğunu ve Eski Anadolu Türkçesinin özelliklerini taşıdığını belirtir (Solmaz, 2007; Solmaz, 2010).

Eldeki veriler doğrultusunda *Işknâme/Ferruh u Hümâ* ve *Gül ü Hüsrev* mesnevilerinin yazılış tarihleri 1398 ve 1406 yıllarıdır. Birbirine çok yakın olan bu tarihler, ‘bu iki mesnevinin konuları ve karakterleri birbirine ne kadar benzerdir?’ sorusunu akla getirir. Her ne kadar *Işknâme/Ferruh u Hümâ*, kaynağı farklı bir Türk dili olan “karışık dilli” (Tezcan, 2105) bir metin olsa da karakter ve yer isimleri bu mesneviyi Farsça yazılı kaynaklara da bağlamaktadır. Bu mesneviye kaynaklık ettiği düşünülen mensur Türkçe kitabın (esin) kaynağı ya da kaynaklarından birisi Attâr'ın *Gül ü Hüsrev* mesnevisi olabilir mi ya da bu mesneviler farklı bir ortak kaynaktan beslenmiş olabilir mi? Bu makale, bu sorulara, her iki mesnevide de yer alan iki ortak hikâyeye odaklanarak cevap aramaktadır.

### Esaretten Kurtuluş Yolu: Aşk Oyunu

Anadolu'daki mesnevi edebiyatının büyük bir bölümünü oluşturan aşk mesnevilerinin, özellikle de kaynak metni Farsça olan aşk mesnevilerinin kurguları birbirini izleyen belirli ortak özellikler içerir. Mesneviye adını veren kahramanın doğumu, eğitimi, âşık olması, aşkın önündeki engelleri aşmak için verdiği mücadeleler, bu uğurda ordusuyla katıldığı savaşlar, âşıkların kavuşması ve kahramanın ölümü bu mesnevilerin kurgusundaki ortak dönüm noktalarıdır. İki kahramanlı aşk mesnevilerinde ise, kadın kahramanın da en az erkek kahraman kadar cesur ve cevval olduğu hikâyelerde iki âşğın da eş zamanlı maceraları anlatılır. Bu mesnevilerde âşıklar birbirlerini bulmuşken ayrı düşerler ve tekrar birbirlerine kavuşmaya çalışırlar. Bu birbirine benzer iç hikâyeler ana hikâyenin kurgusunda birkaç kez tekrar eder. Bu tarz mesneviler, Nuran Tezcan tarafından “şehzade işknâmeleri” olarak tanımlanmıştır (Tezcan, 2016). Ortak kurgu ve motifler içeren bu mesneviler, şehzadelerin eğitimini hikâyeleyen ve aynı zamanda eğitim süreçlerinin bir parçası olan, hedef kitlesi yönetici sınıf olan metinlerdir (Tezcan, 2011; Tezcan, 2016; Taghizadehzonuz, 2016). Bunların kurgusu, Fars edebiyatının günümüze ulaşan aşk mesnevileri arasında en erken tarihlilerinden olan *Vîs u Râmîn* ile benzerlikler gösterir (Taghizadehzonuz, 2016). Bu tarz mesnevilerde, *Vîs u Râmîn*'de de görüldüğü üzere, âşıklar arasındaki gel-gitler ve gerilimler kurgunun önemli bir parçasını oluşturur (Fahredden Es'ad-i Gürgânî, 2013). Bu makalede incelenen *Işknâme/Ferruh u Hümâ* ve *Gül ü Hüsrev* mesnevileri de kurgu ve içerikleriyle *şehzade işknâmeleri* olarak tanımlanan bu mesnevi geleneğinin birer parçasıdır.

*Gül ü Hüsrev*, adında da belirtildiği üzere, Gülrüh ile Hüsrev arasındaki aşk macerasını hikâyelemektedir. Hüsrev, Rum kayzerinin oğludur, Gülrüh ise Huzistan şahının kızıdır. Çocuğu olmayan Rum kayzerine müneccimler bir çocuğunun olacağını, fakat bu çocuğun zor bir hayatı olacağını bildirirler. Müneccimlerin müjdelediği çocuğa hamile kalan cariye, çocuğun hayatta kalmasını sağlamak için doğar doğmaz onu saraydan kaçırmak zorunda kalır, çünkü çocuğun öldürülmesi için sarayda planlar yapılmaktadır. Daye, doğan erkek çocuğu bir gemiyle kaçıtır. Tahtın varisi olan erkek çocuğun daha doğmadan canına kastedilmesi ve doğar doğmaz deniz yoluyla başka bir ülkeye kaçırılması, Yunanca kaynaklarda aktarılan Zeus'un meşhur hikâyesini çağrıştırmaktadır. Bu meşhur hikâyenin Hesiodos tarafından kayda geçirilen versiyonunda, doğmadan ölümü istenen Zeus, hayatta kalması için bir hile ile annesi tarafından Girit'e gönderilir ve başa geçecek yaşa gelene kadar babasından uzakta büyütülür (Hesiodos, 2018, s. 20-22). *Gül ü Hüsrev* mesnevisinde Hüsrev'in babasıyla karşılaşmasına kadar geçen süre de Zeus'un hikâyesiyle benzerdir, Hüsrev büyüyüp yiğit bir savaşçı olduktan sonra babasıyla karşılaşır.

Tutmacı'nın *Gül ü Hüsrev*'inde dayenin gemi yolculuğu sonrası hikâye şöyle devam eder: Huzistan şahının bahçıvanı, oğlunun öldüğü gün kapısında dayeyi ve kaçırdığı çocuğu bulur, bu çocuğu oğlu yerine sayar ve adını Hürmüz koyar. Daye ölmeden önce Hürmüz'ün babasının Rum kayzeri olduğunu söyler. Bu bölümden sonra ise mesneviye kadın karakter de dâhil olur ve hikâye Huzistan şahının kızı Gülrüh ile devam eder. Gülrüh Hürmüz'ü bahçede uyurken görür ve âşık olur, daha sonra Hürmüz de Gülrüh'ü görür ve âşık olur, böylece maceraları başlar. Kahramanlık gösterip cesaretini kanıtladıktan sonra bir gün, Huzistan şahı Hürmüz'ü Rum kayzerine elçi olarak gönderir ve böylece gerçek ortaya çıkar, baba ve oğul karşılaşır ve tanışır. Kayzer, oğlunun adını Hüsrev olarak değiştirir. Hüsrev Huzistan'a döndüğünde Gül'ü bulamaz, Isfahan şahı Gül'ü kaçırmış ve şehri yıkmıştır, bunun üzerine Hüsrev, Isfahan'a doğru yola çıkar.

Hüsrev'in Isfahan yolcuğunun yer aldığı bölümde okura farklı ve tuhaf bir aşk hikâyesi anlatılır. Bu hikâyede, Hüsrev otuz askeriyle birlikte Isfahan'a doğru yol alırken fırtına çıkar ve yedi gün aralıksız yağın şiddetli yağmur nedeniyle yollarını kaybederler. Sonrasında otuz gün daha yol alırlar, nereye gittikleri belli değildir. Bir gün yolda Hüsrev'in karşısına güzel bir ahu çıkar, ahunun peşine düşen Hüsrev hem ahuyu hem de askerlerini kaybeder, yapayalnız kalır. Atına atlayıp yoluna devam eder, fakat aklıktan ve susuzluktan atı da kendisi de bitap düşer. Hüsrev bir süre bu şekilde yola devam eder, dayanamayacak hâle gelince ise dua etmeye başlar. Duası kabul olur ve uzaktan bir bölük keklik görünür. Kekliklerin olduğu yerde mutlaka su vardır diye düşünen Hüsrev oraya gider ve susuzluğunu giderir. Gece uyurken şiddetli bir yağmur başlar ve sabah olduğunda atını bulamaz. Artık atı bile olmayan Hüsrev tek başına yürüyerek yoluna devam eder. On gün yol alınca kuvveti tükenir ve aklıktan takatsiz yatarken insan yiyen zencilere esir düşer. Zenciler Hüsrev'i alıp kalelerine götürürler:

Meger bir zengî merdüm-h'vâr vardı / Yatur gördi anı üstine vardı

[...]

Yüridi zengî bağladı elini / Tütüp girdi makâmnuñ yolını

Alup şeh-zâdeyi giderdi ta'cîl / Yüridi yolu bunlar çünkü bir mil

Irahdan bir yüce kal'a görindi / N'olur şeh-zâdenüñ hâli gör indi

[...]

Çü irdi kal'aya āvāre Hüsrev / İşit kim ne görür bî-çāre Hüsrev  
 Getürürler hemān-dem bir cüvānı / Revān Hüsrev öñinde yirler anı  
 Bu hāli göricegez Hüsrev anda / Ümīdi kalmadı cān u cihānda

(Kızıldaş, 2018, s. 386-388)

Gördükleri karşısında ümitsizliğe düşen Hüsrev kurtuluşu için dua etmeye başlar. Mesnevinin bu bölümündeki dua beyitleri tevekkül hakkındadır. Birden kurtuluşunun çaresi Hüsrev'in ayağına gelir:

Meger ol zenginün bir kızı vardı / Şanasın muṭlağa dīv-i şakardı  
 [...]
 Çü bādencān idi yüzinde burnı / Şanasın jīveye tulumdı karnı  
 Göricek Hüsrev'i bunda giriftār / Hezārān cān ile oldu hürīdār  
 [...]
 Göricek yüzini gözi kamaşdı / Söküldi cümle bendi 'aqlı şaşdı  
 [...]
 Qarār idemedi ol gice ol kız / Çırāğ yandurdu vardı Hürmüz'e tiz  
 Kebāb u nuql ile şerbet getürdi / Girüp Hürmüz tapusunda oturdu  
 Didi kim iy cüvān-ı māh-peyker / Hümā-himmet kamer-ṭal'at semen-ber  
 [...]
 Göñül milkini mihrün güli tıtdı / Bu cān bağında 'ışkuñ tohmı bitdi  
 Başum mihrüñle pür-sevdā olupdur / Göñül 'ışkuñla pür-gāvğā olupdur

(Kızıldaş, 2018, s. 388-390)

Yemek sofrası hazırlatıp Hüsrev'in ayağına gelen ve açık yüreklilikle aşkını dile getiren, fakat metinde olumsuz benzetmelerle betimlenen bu âşık, Hüsrev'in esareten kurtuluşunun tek yoludur. Durumun farkında olan Hüsrev, kurtuluşu için bir aşk oyunu oynamaya başlar. Kolunu kızın boynuna dolar, sarılır, öper ve tatlı sözler söyler. Bütün bunların bir oyun olduğu ve Hüsrev'in zoraki davranışları olduğu metinde okuyucuya açıkça ifade edilir:

Ṭa'ām idi şehūñ ancaḡ dilegi / Ki bulmamışdı on biş gün yimegi  
 Bir iki loḡma çün yidi vü ṭoydı / Füsūna başladı vü kıza uydu  
 Kızuñ çün dilegin bildi şehin-şāh / Qolın boynına şaldı vü didi āh  
 Benümle çünki itdūñ böyle peyvend / Şanasın bendüm üstine ḡoduñ bend  
 Bunı didi vü 'işve tohmın ekdi / El urdu vü kıızı kendüye çekdi  
 Biraz ḡocdı bir iki buse ḡaḡdı / Diyeydūñ kim kıızı odlara yaḡdı  
 Egerçi hoş gelür idi siyāha / Velī ibrām idi ḡāyetde şāha

(Kızıldaş, 2018, s. 388-390)

Aşk oyununa devam Hüsrev, kaleden kurtuluş çaresi bulmak için gözünün önünde insan yiyenin kim olduğunu sorar ve kızın babası olduğunu öğrenir. Babasının yanında kendisi gibi elli adamı vardır, bu adamlar Hüsrev'i de yemek niyetiyle ellerinde tutmaktadır. Adı mesnevide anılmayan âşık kız, Hüsrev'e canı pahasına onu koruyacağını söyler. Bu söze sevinen Hüsrev, tatlı vaatlerle kızı kandırmaya ve öpmeye devam eder:

Bu sözden Hürmüz oldı şād gāyet / Kızı öpmege başladı ri‘āyet  
 Didi Hürmüz ki iy yār-ı vefā-dār / Bu zaḥmetden beni cehd eyle kırtar  
 Giderürsen ayağumdan bu bendi / Lebūñden virem irte gice kıandı

(Kızıldaş, 2018, s. 391-392)

Hüsrev’in aşk oyunu işe yarar. Âşık kız, babasıyla yanındaki elli adamının sarhoş olup sızdıklarını, bu nedenle kaçmak için en uygun vakit olduğunu Hüsrev’e haber verir ve Hüsrev’in ayağındaki bağları ege ile keserek onu serbest bırakır:

Görüp geldüm ki atam mest olupdur / Şunuñ bigi yatur şankim ölüpdür  
 Girü kıalanı ḥod getmişdür elden / Örüṭur olalım ḥālî ḥalelden  
 [...]
 Daḥı bunuñ bigi fırsat bulunmaz / Örüṭur kim daḥı ruḥşat bulunmaz  
 Hemān-dem vardı bir ige getürdi / Ayağı bendini kesdi götürdi

(Kızıldaş, 2018, s. 392)

Serbest kalan Hüsrev hemen kaledekileri öldürür, tüm esirleri serbest bırakır. Esirler arasında Ferruh ve Pîrûz adlı iki yiğit delikanlı vardır. Bunlar Nişâbûr şahı Şâbûr’un adamlarıdır. Gül’ün güzelliğini duyan Şâbûr, Ferruh ve Pîrûz’u Gül’ün bir resmini bulmaları için Huzistan’a göndermiş, Ferruh ve Pîrûz resmi bulup satın almış ve dönüş yolunda bu kalede esir düşmüşlerdir. Ferruh ve Pîrûz kendilerini kurtaran Hüsrev’in önünde eğilip ona dua ederler, Hüsrev de bunları beğenir ve yanına alır. Sabah olunca, kaleden ayrılmadan önce cesetleri kuyuya atarlar, bunu gören âşık kız korkar ve Hüsrev’den canını bağışlamasını ister. Hüsrev ona bir zarar vermeyeceğini, isterse kaleyi kendisine bağışlayacağını, isterse kendisiyle gelebileceğini söyler, fakat kendisiyle gelirse sadece yüzünü görmekle yetinmesi gerekecektir. Esirken kıza aşk oyunu oynayan Hüsrev, kurtulduktan hemen sonra bu oyunu sonlandırır. Kız çaresiz Hüsrev’in dediğine razı olur, çünkü ayrılık onun için ölümle eş değerdir. Hüsrev, kızın hâlini anlatmasına bile fırsat vermez, aşktan bahseden sözlerini kısa kesmesini söyleyerek onu susturur:

Şeh eydür diler iseñ kal’ayı sen / Saña bağışlayayum gideyim ben  
 Şalādur binüm ile gelür iseñ / Rızā virdüm ne kim sen kıılır iseñ  
 [...]
 Benüm ḥālümü ben muṭlaḳ bilürem / Ki senden ayru kıalursam ölürem  
 Giderseñ ya beni daḥı bile al / Bile almazsañ öldür kıuyıya şal  
 [...]
 Yüzüñ görmege kıanı’ olmuşam ben / Daḥı sevdāyı elden şalmışam ben  
 [...]
 Didi Hürmüz sözi uzatmağıl pes / Ne kim sen dirseñ ol olsun sözi kes  
 Yüzüm görmege kılursañ kıanaā’at / Daḥı dürlü dürütmezseñ şanaā’at  
 Revā durur bize peyvend olasıñ / Eger bir görmege ḥursend olasıñ

(Kızıldaş, 2018, s. 399-400)

Attâr’ın *Gül ü Hüsrev* mesnevisinden çeviri yoluyla Tutmacı’nın mesnevisine geçmiş olan bu düşündürücü aşk oyunu hikâyesi ve hikâyenin sonunda mesneviye dâhil olan karakterler, bu iki mesnevi ile Mehmed’in *Işknâme/Ferruh u Hüme* mesnevisi arasında metinsel bağlar kurar. *Gül ü Hüsrev* mesnevisinde bir yan karakter olan Ferruh, Mehmed’in kaynağı bilinmeyen mensur bir kitaptan

aktardığı mesnevisinde Numân Şah'ın oğludur. İki mesnevinin de kurgusunu ve karakterlerini genel hatlarıyla öğrenenlerin ilk izlenimi, bu mesnevilerdeki Ferruh karakterlerinin birbirinden bağımsız olduğu yönünde olacaktır, fakat bu mesneviler yakın okuma ile incelendiğinde aralarında çeşitli metinsel bağlar belirir. Bu metinlerarası ilişkiler ortak hikâyelere veya iç içe geçerek birbiriyle bütünleşmiş karışık hikâyeli mesnevi bölümlerine işaret eder.

*Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisinin kurgusu âşıkların kavuşma – ayrılık – kavuşma maceraları açısından *Gül ü Hüsrev* ile benzerdir. Hümâ, Gülrüh gibi zeki ve savaşçı bir karakterdir. Sedit Yüksel, Hümâ'nın da bir kahraman olduğuna dikkat çeker ve Hümâ'yı tanımlarken, “*Süheyl ü Nevbahâr*’ın kadın kahramanı Nevbahâr’ı[n], Hint destanlarından *Mahabbarata*’nın ve *Ramayana*’nın kadın kahramanları Damayanti ile Sita’yı andır[dığını]” belirtir (Mehmed, 1965, s. 26-27). *Gül ü Hüsrev* mesnevisinde Hüsrev’in esir düştüğü zenciler kalesine, *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisinde Hümâ esir düşer. Ferruh ise yaralanır ve Sehm adlı bir emir tarafından bulunur. Hümâ'nın kaledeki esareti ve kahramanlığı anlatılmadan önce Ferruh'un yaralanması ve Hümâ'dan ayrı düşmesi anlatılır.

Kaya başında vardı kal'a yuca / İçi Zengiler idi uçdan uca  
 Beginün oldu nâgeh gözleri tuş / Ferahnâk oldu yavlağ hâtırı hōş  
 Kâtında var idi bir niçe hün-rîz / Didi aluñ gelüñ siz kâatuma tîz  
 Segirdü geldiler bunlara cümle / Gelen er Ferruh'a õñ kıldı hâmler  
 [...]  
 Yıkıldı süksüni üstine ol seg / Kamusı gördiler yıkıldı bu beg  
 İnüp kaldurdılar yirden ol iti / Var idi Şeh'de dağ yara yiti  
 Kızıl kanlara ğarğ oldu bulaşdı / Atuñ boynına sarmaşdı tolaşdı  
 İki gün gitti at yitdükçe güci / Kim ol tağuñ görindi öte uci  
 Delim bitmişdi anda dürlü otlar / At ol arada eglendi vü otlar  
 Bir atlu hoş yigit irdi meger kim / Ol araya emîr idi bu hâkim  
 Adı Sehm idi ğâyetde saħî ol / Ki Hâtem'den 'ağası var idi bol  
 Ata binmiş idi kılmağ seyrân / Bir er gördi yatur at üzre hayrân  
 İlerü vardı vü gördi cemâlin / Kamı ağar velî bulmaz zevâlin  
 Terahhum eyleyühen kıldı re'fet / Gönül bahrinde cüş itdi mahabbet  
 Buyurdu şardılar zaħmini muħkem / Otacı geldi urdu aña merhem  
 Odasına iletirdi kıldı timâr / Mahabbet sırrın itdi aña izhâr  
 Bir ay içre kamu zaħmi oñıldı / Kesildi yareden olan inildi  
 Nigârın derdi lîkin artar idi / Hayâli gözlerini örter idi

(Mehmed, 1965, s. 155-158)

Kalenin beyi ile savaşan Ferruh kılıç darbesiyle yaralanıp kendinden geçmeden önce kale beyini yaralar. Hikâyenin bundan sonrası Sehm'in iyileştirdiği Ferruh'un ayrılık derdine düşmesi ve Hümâ'nın zencilerin beyini öldürüp kaleden kurtulmasıyla devam eder:

Hümâ kaçup giderdi bî-ten ü cân / Gehî nâle kıldı gâh efgân  
 Şoñdan zengiler yitdiler aña / Cefâ (vü) cevri çok itdiler aña  
 Keşân ilettiler kal'a içine / Çü Zengî bakdı ol boya biçine  
 [...]



Hümâ fikr eyledi didi bu Zengî / Yoruldu kalmadı yüzinde rengi  
 Yaraşur ger harîf olan buña ben / Ki uğradum ‘azîm havf ü buña ben  
 Kılıcın kapdı Zengî’nün kınından / İlan idi ki çıkardı ininden  
 Havâle kıldı anuñ üstine çağ / Kızıl aña döndü ol kâra zâğ  
 [...]  
 Boşandı eski zaḥmı cümle yine / Ki kalmadı (güci) kılmağa ḥamle  
 Za’if oldu yüzi üstine düştü / Zemâne güldü aña baht buşdı  
 İrişmedi bu ‘âlemde umuya / İrişdi ol sâ’at cânı ṭamuya  
 [...]  
 Bir ata urdu vü birine bindi / Bu Zengî kal’asından tiz yuvındı

(Mehmed, 1965, s. 158-161)

Ayrı bir bölüm olarak okunduğunda, *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisindeki bu esaret hikâyesinin *Gül ü Hüsrev* mesnevisindeki esaret hikâyesiyle tek benzerliği hikâyenin ana kahramanlarından birinin zenciler tarafından bir kalede esir alınmasıdır. Tek başına bu benzerlik, iki mesnevi arasında zayıf bir metinsel bağ kurar. Aşk oyununun *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisindeki yokluğu ve esir düşenin Ferruh değil Hümâ olması, dolaşımda olan bir hikâyenin her iki mesnevide de birbirinden bağımsız olarak farklı biçimlerde yeniden yazıldığını düşündürür. Öte yandan, *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisinin on yedinci yüzyılda III. Mehmed’in (öl. 1603) emriyle Mehmed Şerîf (öl. 1631) tarafından yapılan mensur çevirisi dikkat çekici bir aşk oyunu hikâyesi içermektedir (Mehmed Şerîf, 2017, s. 214-221). *Dâsitân-ı Ferruh u Hümâ* adıyla tenkitli metni ve müellif nüshasının tıpkıbasımı yayımlanmış olan (Mehmed Şerîf, 2017) bu mensur hikâye kitabında, hikâyenin ana kahramanı Ferruh, deniz yolculuğu sırasında fırtınaya yakalanır ve parçalanan gemi onu bir adamın kenarına atar. Bu adada insan yiyenler (*merdüm-h<sup>v</sup>ârlar*) yaşamaktadır. Hüsrev’in tek başına esir düşmesinin aksine, Ferruh bu ada macerasında yalnız değildir, yanında Hurrem vardır. Numân Şah’ın vezirinin oğlu olan Hurrem, Ferruh ile aynı gece doğar, en az onun kadar yiğit bir savaşçıdır ve Ferruh’un kavuşmak için maceradan maceraya koştuğu Hümâ kadar önemli bir karakterdir. Hüsrev’in esaret hikâyesinde olduğu gibi bu hikâyede de insan yiyenlerin kızı Ferruh’a âşık olur, Ferruh bu durumu esaretten kurtuluşunun bir çaresi olarak görür ve aynı Hüsrev gibi bir aşk oyunu oynamaya başlar. Ferruh’un ada hikâyesinin en dikkat çekici tarafı, bu hikâyenin ünlü Odysseus’un hikâyesi ile benzerliğidir (Homeros, 2017, s. 165-184; Kocaer, 2022).

Tutmacı’nın *Gül ü Hüsrev* mesnevisi ile *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisinin on yedinci yüzyıldaki mensur çevirisinde yer alan bu aşk oyunu bölümü, iki mesnevi arasındaki bağları güçlendirir. Hem Hüsrev’in hem de Ferruh’un hikâyesinde aşk ateşiyle kahramanları esaretten kurtaran kızların sonu ölüm olur, diğer bir ifadeyle, her iki metin de adlarını bile söylemediği bu iki karakterin hikâyesini aşk oyununun bitişiyle sonlandırır. Bununla birlikte, Ferruh’un hikâyesinde âşık kız kaçış sırasında öldürülürken, Hüsrev’in hikâyesinde haramilerle olan maceraya kadar Hüsrev’in yanında yola devam eder ve bir harami tarafından öldürülür. *Gül ü Hüsrev*’de ise bu harami hikâyesi Ferruh’un on yedinci yüzyıldaki maceralarından farklı bir şekilde yer alır ve iki metni farklı bir bölümle birbirine tekrar bağlar.

Ferruh’un on yedinci yüzyıldaki mensur hikâye kitabında yer alan hikâyede, Ferruh, Hurrem ve Hümâ birlikte kaçarlarken Hurrem akarsuya kapılır ve kaybolur. Ferruh ve Hümâ birlikte yola devam ederler ve bir dağ eteğinde haramilerin saldırısına uğrarlar. Ferruh haramilerin reisini yaralar, fakat kendisi de yaralanır ve atının üstünde kendinden geçmiş bir hâlde oradan ayrılır. Atı Ferruh’u Sehm’in topraklarına

götürür, Ferruh'u yaralı hâlde bulan Sehm ise onu kendi şehrine götürür ve Ferruh'un yaralarını iyileştirir. Hümâ'yı kaybeden Ferruh tekrar ayrılık derdine düşer. Hümâ ise haramilere esir düşer, haramiler onu kalelerine götürürler. Yaralı olan harami beyi Hümâ'ya âşık olur ve kalede kimsenin olmadığı bir sırada Hümâ'ya saldırır. Hümâ harami beyini öldürür ve kaleden kaçır (Mehmed Şerif, 2017, s. 79). Ferruh ile Hümâ'nın on yedinci yüzyıldaki mensur hikâye kitabında yer alan haramilerin kalesine esir düşme hikâyesi on dördüncü yüzyıldaki *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisindeki insan yiyen zencilerin kalesine esir düşme hikâyesi ile neredeyse bire bir aynıdır. İki hikâyedeki tek fark kalenin sahipleridir. Bu ayrımı, Attâr'ın *Gül ü Hüsrev* mesnevisi, *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisi, Tutmacı'nın *Gül ü Hüsrev* mesnevisi ve on yedinci yüzyıldaki mensur *Dâsitân-ı Ferruh u Hümâ* hikâyesi arasındaki metinsel bağları karmaşıklaştırır.

Tutmacı'nın *Gül ü Hüsrev* mesnevisinde Gül'ün Hümâ'nın hikâyesine benzeyen bir kaçırılma hikâyesi vardır. İsfahan şahından kaçmakta olan Hüsrev, Gül, dadı, Hüsnâ, Hüsrev'i kaleden kurtaran âşık kız, Ferruh ve Pîrüz haydutların kalesine varırlar. Hüsrev kadınları dağa gönderir, fakat haydutlardan bazıları dağa gelerek kadınlara saldırır. Hüsrev'i kaleden kurtarmış olan kız haydutların okuyla ölür, haydutlar Gül ve Hüsnâ'yı kaleye götürür. Hüsrev ne yapacağını bilemez fakat Ferruh kahramanlık gösterir ve kaleye giderek Gül ve Hüsnâ'yı kurtarır, Gül kılıçla haydutların başını keser. Gül'ün kaleye kaçırılması ve Ferruh tarafından kurtarılması, dört metinde de yer alan hikâyeleri ve karakterleri ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlar.

Esareten kurtulmayı sağlayan bir aşk oyunu ve kaleye kaçırılma motifi ekseninde birbirine dolaşan bu hikâyeler, bu metinlerin ortak bir hikâye veya kaynaktan farklı kollara ayrılmış olduğunu düşündürmektedir. Mesneviler arasında kahraman alışverişi ve bu kahramanların hikâyelerindeki sürekliliğin edebiyat tarihinde çeşitli örnekleri vardır. *Cemşîd u Hurşîd* mesnevilerinin kahramanlarının *Vîs u Râmîn* mesnevisinde Vîs ile Râmîn'in çocukları ile aynı adı taşıması mesnevilerarası ilişkilere ve hikâyelerin sürekliliğine dikkat çekici bir örnektir (Taghizadehzonuz, 2016, s. 14). Bu bağlamda, *Gül ü Hüsrev*'deki Ferruh karakteri ile *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevisindeki Ferruh karakteri iki mesneviyi birbirine bağlayan ve bu mesneviler arasındaki ortak hikâyelere/kaynaklara işaret eden kilit bir karakter olarak belirir.

### Yaşamın Sonu, Hikâyenin Sonu: Yatakta Saklı Yılan

Esareten kurtulmak için oynanan aşk oyunu ve kaleye kaçırılma hikâyelerinde olduğu gibi yatağında yılan tarafından sokularak öldürülen kahramanların hikâyeleri de *Gül ü Hüsrev* ile *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevilerini birbirine bağlar. Özellikle *Gül ü Hüsrev* mesnevisinde bu hikâye merkezî bir konuma sahiptir. Bu mesnevide, âşıklar arasındaki ayrılıklar ve kavuşma uğruna verilen türlü savaş ve mücadelelerden sonra Gül ile Hüsrev'in aşkı mutlu sonla biter, iki âşık evlenir. Ayrıca mesnevinin kurgusunda belirleyici rol oynayan diğer karakterlerin de hikâyesi mutlu sonla biter, Ferruh Cihânefrûz ile, Pîrüz da Hüsnâ ile evlenir. Bu toplu evlilik mesnevi için bir son gibi görünse de kahramanların hikâyeleri burada bitmez, zaman ilerlemeye devam eder. Mutlu geçen on yıldan sonra bir gün Hüsrev ava çıkar. Bu av macerası Hüsrev'in ölümünü hikâyeler. Hüsrev'in otağını kurup uyuduğu pınar kenarı bir yılanın yuvasıdır:

Felekde çün güneş irdi zevâle / İrişdi Hüsrev'ün 'ömri kemâle

Giderken şâh ol demde şikâre / Yolı uğradı bir hoş çemsâre

[...]

Buyurdi şeh ki şol dem bârigâhı / Orada kurdılar çevre sipâhı

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Bînar üstinde şaldılar firâşın / Girüp yaşduğa urdı şâh başın  
 Kazâu’llâh bir ef ’î yılanuñ / Maķâmıymış ezelden ora anuñ  
 Gelürdi her dem ol şudan içerdı / Yaturdı ıssı geçdükçe göçerdı  
 [...]

Çü şâhuñ anda işini bitürdi / Girüp ol yaş topraķda yaturdı  
 Ölü ol şâh anda ķahr içinde / Ķalur ol nüş lebler zehr içinde  
 [...]

Yaturdı şâh ikindü vaķtı oldu / Ne göz açdı ne uyhudan uyandı  
 Girürler ü görürler şâh yatmış / Yanında bir yılan topraģa batmış  
 [...]

Yaş ile kıldılar bînarı Ceyhün / Taş ile kıldılar yılanı pür-hün

(Kızıldaş, 2018, s. 642-646)

Hüsrev’in ölümü mesnevinin sonunu imler, fakat mesnevi hemen sonlanmaz. Mesnevinin devamında, Hüsrev’in acısına dayanamayan Gül bir süre sonra Hüsrev’in mezarı başında ölür. Rum kayzeri altı yıl daha tahtta kalır, sonrasında tahtını torunu Cihângîr’e bırakır. Cihângîr’in tahta çıkışıyla mesnevi sonlanır. Hüsrev’in doğumu ile açılan mesnevinin Hüsrev’in ölümü ile sonlanmaması dikkat çekicidir. *Gül ü Hüsrev*, tahtın Hüsrev’in oğlu Cihângîr’e geçişini de anlatarak Hüsrev’in öncesi ve sonrasıyla birlikte bütün bir hayat hikâyesini anlatır. Bu hayat hikâyesinde Hüsrev’in ömrünün yılan ile sonlanması oldukça semboliktir ve eski mitik anlatılar ile ilişkilidir.

Hüsrev’in ölümü suyun başında ve uykuda gelir. Su, yılan ve ölüm arasındaki mitik bağlar oldukça eskidir. Günümüze ulaşan en eski tarihli yazılı metinlerden *Gılgamış Destanı*’nda bu bağlar somut bir şekilde hikâyelenir. Bilindiği üzere, Gılgamış’ın ünlü ölümsüzlüğü arayış yolculuğu bir yılan nedeniyle ölümün kendisine dönüşür. Gılgamış’ın suyun içinde bulduğu ölümsüzlük otunu bir yılan kapar, ölümsüzlüğe yılan kavuşur, Gılgamış’ın sonu ise ölüm olur (*Gılgamış Destanı*, 2018). Akademik çalışmalar, yılanın *ömür* ve *zaman* ile ilişkisinin Yakın Doğu kökenli olduğuna ve buradan Yunan mitlerine geçtiğine dikkat çekerler. Ayrıca yılan, ömür ve zaman ile birlikte “kozmetik döngü”yü de imlemektedir (Gören, 2014). Mitik semboller doğrultusunda okunduğunda, Hüsrev’in ölüm sahnesinin tasvirinde su, uyku/yatak ve yılanın birlikteliği, kozmik döngünün temsili bir anlatımı olarak belirir. Bilindiği üzere, uykunun ölümle eş değer olması veya yarı ölüm olarak tanımlanması bu dönemin metinlerinde sıkça geçer. Mesnevinin Hüsrev’in ölümüyle kapanmaması ve tahta Cihângîr’in geçmesiyle son bulması ise biten bir döngünün ardından başlayan yeni bir döngüyü anlatmakta, bu süreklilik ile kozmik döngüye işaret etmektedir.

*Gül ü Hüsrev* mesnevisindeki ölüm sahnesine benzer şekilde *İşknâme/Ferruh u Hüme* mesnevisinde de ölüm bir yılanla ve yatakta gelir. Ferruh’un daimi yol arkadaşı Hürrem yol maceralarının birisinde bir şahın kızına âşık olur. Şah aşklarına karşı çıkar, yaşanan maceralardan sonra şah savaşta yenilir. Hürrem şahın kızı ile evlenir, fakat evlendikleri gece yatağa saklanmış olan bir yılan kızı öldürür.

Dügün oldu bezendi ķaşr ü eyvân / İrürdi Hürrem’e adın âsmân  
 Çalındı kūs ü girdi girdege ol / Yaranmaya murâda girdege ol  
 El ele yengeler virişdürüben / Gül ile şekkeri ķarışduruban  
 Ķodılar ikisini anda tenhâ / Ķamu olmuş idi esbâb müheyyâ  
 Ķazâ ol yirde hâzır olmuş idi / Ķader anlara nâzır olmuş idi

Meger döşekde yaturmuş bir efî / Belānuñ olmaz imiş nesne defî  
 Basar kıyruğın soğar kıızı ol / Yene fi'l-hâl yaşurur izi ol  
 Fiğān itdi bu kız ışmarladı cān / Każā çün nāzil ide aña dermān  
 Göricek anı Hurrem kıldı feryād / 'Acā'ib düğün oldı turfa dāmād

(Mehmed, 1965, s. 178-179)

Hüsrev'in ölümünden farklı olarak şahın kızının ölümü su ile ilişkilendirilmez, fakat uyku/yatak ve ölüm ilişkisi zayıf bir bağlantıyla burada da temsil edilmektedir. Her iki mesnevîde de yılan ömrü ve bir döngünün bitişini simgeler. Hurrem'in hikâyesinde, Hurrem'in adı anılmayan aşkı bir yılan ile mesnevîdeki rolünü tamamlar ve mesnevîden çıkar, döngü ise devam eder, ölen sevgilinin yerine yeni bir sevgili, Dilguşâ gelir. Ölen sevgilinin aksine yeni sevgilinin adıyla hikâyede yer alması onun önemine işaret eder. Bu yeni döngüde Hurrem'in Dilguşâ ile macerası da evlilik ile sonlanır. Bu durum, *Gül ü Hüsrev* mesnevîsine benzer şekilde, *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevîsinde de yılan ile gelen ölümün bir döngünün bitişini ve yeni bir döngünün başlangıcını imlediğini gösterir.

## Sonuç

On dördüncü yüzyılın sonunda Mehmed/Muhammed adlı bir şair tarafından mensur bir kitaptan nazma çekildiği belirtilen *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevîsi ile bu mesnevîden çok kısa bir süre sonra, on beşinci yüzyılın hemen başında Tutmacı adıyla tanınan bir şair tarafından Attâr'ın aynı adlı mesnevîsinden Türkçeye çevrilen *Gül ü Hüsrev* mesnevîsi arasında karmaşık metinsel bağlar vardır. Bu makalede, bu iki mesnevîde ortak olan iki hikâye incelenmiş ve bu hikâyelerin çok daha eski kaynaklarla ve mitik anlatılarla ilişkili olduğu saptanmıştır. *Gül ü Hüsrev*'de önemli bir işlevi olan esaretten kurtulmak için oynanan aşk oyunu hikâyesi *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevîsinin günümüzde bilinen tek nüshasında yer almazken, bu hikâye farklı bir şekilde bu mesnevînin on yedinci yüzyıldaki mensur çevirisinde yer alır. Tam bir inceleme için bu üç metnin Attâr'ın Farsça *Gül ü Hüsrev* mesnevîsi ile birlikte okunması gereklidir. Bununla birlikte, her ne kadar *çeviri* olarak tanımlansalar da bu dört metnin birlikte okunması, ortak hikâyelerin belirlenmesi, değişimlerin izlenmesi ve metinlerarası ilişkilerin saptanması için bir başlangıç aşamasıdır. *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevîsinin günümüzde sadece tek nüshasının bilinmesi Ferruh'un hikâyesinin izlerini sürmeyi zorlaştıran bir durumdur. Öte yandan, *Gül ü Hüsrev*'deki Ferruh karakteri ve iki mesnevî arasındaki diğer ortak hikâyeler ve motifler, bu metinleri dikkat çekici bir biçimde birbirine bağlar. *Işknâme/Ferruh u Hümâ* mesnevîsinin dil özellikleri için geçerli olan "karışık dilli metinler" tanımlaması bu döneme ait metinlerdeki karışık hikâyelerin saptanması için de yol gösterici bir tanımlamadır. Bu doğrultuda, Anadolu Türkçesi ile yazılmış mesnevîler arasındaki *karışık hikâyeli metinleri* saptamak mesnevî tarihi ve incelemeleri için önemli bir araştırma konusudur.

## Kaynakça

- Fahredden Es'ad-i Gürgânî (2013). *Vîs ile Râmîn*. Çev. Mehmet Kanar. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gılgamış Destanı* (2018). Çev. Sait Maden. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gören, E. (2014). Yakındoğu Kökenli Yılan Motifinin Yunan – Roma Dinindeki Alımlanışı. *Yılan Kitabı*. Ed. Emine Gürsoy Naskali. İstanbul: Kitabevi, s. 5-52.
- Hesiodos (2018). *Theogonia & İşler ve Günler*. Çev. Azra Erhat ve Sabahattin Eyüboğlu. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Homeros (2017). *Odyseia*. Çev. Azra Erhat ve A. Kadir. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Kocaer, S. (2022). Yeniden Yazım Geleneğinde On Yedinci Yüzyıldan Hikâye Örnekleri: *Dâsitân-ı Ferruh u Hümâ* ve *Nihâlistân*. Basım Aşamasında.
- Kızıldaş, M. (2018). *Tutmacı’nın Gül ü Hüsrev Mesnevisi (Tenkitli Metin – Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük)*. Doktora Tezi, Bitlis Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Levend, A. S. (1959). Attar ile Tutmacı’nın Gül ü Husrev Mesnevileri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 7, 161-203.
- Mehmed (1965). *Işk-nâme (İnceleme – Metin)*. Haz. Sedit Yüksel. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Mehmed Şerif (2017). *Dâsitân-ı Ferruh u Hümâ (Ferruh ile Hümâ: Mutlu Sonla Biten Bir Aşk Serüveni)*. Haz. Mehmet Gürbüz, Tuba İşinsu Durmuş, İncinur Atik Gürbüz, Mustafa Durmuş. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Muhammed (2021). *Ferruh u Hümâ (Ferruh-nâme)*. Haz. Semih Tezcan ve İsmail Hakkı Aksoyak. Cambridge, MA: Harvard University.
- Paker, S. (2002). Translation as *Terceme* and *Nazire* Culture-bound Concepts and their Implications for a Conceptual Framework for Research on Ottoman Translation History. *Crosscultural Transgressions: Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues*, Ed. Theo Hermans. Manchester, s. 120-143.
- Paker, S. (2014). Terceme, te’lif ve özgünlük meselesi. *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları IX: Metnin hâlleri: Osmanlı’da telif, tercüme ve şerh*, Ed. Hatice Aynur, Müjgân Çakır, Hanife Koncu, Selim Sırrı Kuru ve Ali Emre Özyıldırım. İstanbul: Klasik Yayınları, s. 36-71.
- Solmaz, A. O. (2007). *Tutmacı’nın Gül ü Hüsrev Adh Eseri (İnceleme – Metin – Dizin)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Solmaz, A. O. (2010). Gül ü Hüsrev’e Yeniden Bakmak. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15 (38), 41-50.
- Şentürk A. A. ve A. Kartal (2012). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Taghizadehzonuz, R. (2016). *Işknâme (Ferruh u Hümâ) Mesnevisinde Sevgililerin “İlk Âşık Olma” Motifinin İran Aşk Mesnevileriyle Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, Ş. (1973-1974). 1343 Tarihli Bir Eski Anadolu Türkçesi Metni ve Türk Dili Tarihinde “Olğa-bolğa” Sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 21-22, 59-157.
- Tezcan, N. (2011). Osmanlı – Türk Edebiyatında Aşk Mesnevilerini Şövalye Aşkı Bağlamında Okumak. *Frankofoni*, 23, 121-132.
- Tezcan, N. (2016). Kurmacanın Kurmacası: Aşk Mesnevilerinin Kurgusu Bağlamında Şeyh Gâlib’in Hüsn ü Aşk’ı. *Divan Edebiyatına Yeniden Bakış*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tezcan, S. (2015). Eski Anadolu ve Rumeli Türkçesinin Söz Varlığı Üzerine. *5. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri*, s. 545-550.
- Yoldaş, K. (1998). *Tutmacı’nın Gül ü Hüsrev’i (İnceleme – Metin)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## 44-Divan edebiyatında “şiiir” redifli gazeller ve bu şiiirler ışığıında poetik tespitler

İsa IŞIK<sup>1</sup>

**APA:** Işık, İ. (2022). Divan edebiyatında “şiiir” redifli gazeller ve bu şiiirler ışığıında poetik tespitler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 732-755. DOI: 10.29000/rumelide.1076379.

### Öz

Divan edebiyatı, Osmanlıdan günümüze yüzlerce yıllık kültür birikiminin mahsulü olup binlerce şairin yetiştiği büyük bir vadidir. Bütün büyük şairler bir sanat felsefesini benimsediği gibi divan şiiirinin önde gelen sanatçıları da poetik bir duyarlılık sahibidir. Fakat divan şairlerinin poetik algılarını dışa vurmaları genellikle modern şairlerden farklıdır. Modern şairler sanat felsefelerini kimi zaman şiiirleriyle kimi zaman da müstakil eserleriyle ortaya koymuşlardır. Divan edebiyatında şiiirle ilgili düşünceler şairler tarafından bazen divan dibacelerinde, sebab-i telif bölümlerinde çoğu zaman da beyitlerin satır aralarında zikredilmiştir. Bunların dışında yazılan “suhan, söz, mana, gazel vb.” redifli şiiirler de şairlerin poetik bilinçlerini aktarmada önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışmada üç yüzden fazla divan taranmış, bunun neticesinde bir “şiiirim” altı da “şiiir” redifli gazel tespit edilmiştir. İshak Çelebi, Muhibbî, Emrî ve Yahya Bey’e ait birer, Zâtî’ye ait ise üç şiiir saptanmıştır. Tespit edilen şiiirler nitelik olarak bizlere bu konuda önemli bilgiler sunmaktadır. Çalışmada, divan şairlerinin şiiirle ilgili düşünceleri, bahsi geçen şiiirlerden hareketle dikkatlere sunulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Poetika, divan edebiyatı, şiiir, gazel, redif

## Ghazals in the divan literature rhymed as "poem" and poetic determinations in these poems

### Abstract

Divan literature is the product of hundreds of years of cultural accumulation from the Ottoman Empire to the present, and it is a great valley where thousands of poets grew up. Just as all great poets adopted a philosophy of art, the leading artists of divan poetry also had a poetic sensitivity. However, their expression of their poetic perception is generally different from those of modern poets. Modern poets have presented their art philosophies sometimes with their poems and sometimes with their distinct works. Thoughts related to poetry in divan literature were mentioned by poets sometimes in divan preambles, in the reason for writing (sebab-i telif) sections and often between the lines of the couplets. Other than these, poems with repeated voices like "suhan, saying, meaning, gazel, etc." also have an important function in conveying the poetic consciousness of poets. In this study, more than three hundred divans were scanned, and as a result, one "my poem (şiiirum)" and six poems with "poem" rhyme were determined. One poem each by İshak Çelebi, Muhibbî, Emrî and Yahya Bey, and three poems by Zâtî were identified. The identified poems offer us important information on this subject in terms of quality. In this study, the thoughts of divan poets about poetry have been tried to be presented to the attention based on the aforementioned poems.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Muş, Türkiye), i.isik@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0470-8180 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076379]

**Keywords:** Poetics, divan literature, poetry, ghazal, rhyme

## Giriş: Poetika ve divan şiiirinde poetikaya dair

Divan edebiyatı şiiirleri, birçok konuda fikirlerini ve duygularını şiiir vasıtasıyla dile getirmişlerdir. Bu konulardan birisi de şiiirin kendisi olmuştur. Şiiirler şiiirle ilgili düşüncelerini çoğu zaman şiiirlerin satır aralarında dile getirirken divan dibaceleri, eserlerin sebep-i telif bölümleri ve bazı müstakil şiiirler de bu bağlamda önemlidir. Şiiirlerin poetik düşüncelerini ifade eden söylemler klasik şiiirlerin poetikasını tespit etmek adına önemlidir. Bu çalışmada divan şiiirinde yazılmış olan “şiiir” redifli gazeller üzerinden şiiirlerin poetik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.<sup>2</sup> Bahsi geçen şiiirleri incelemeye geçmeden önce poetika ve divan şiiiri poetikasına dair bazı bilgilerin verilmesi faydalı olacaktır:

Poetikanın Latince ve İtalyancada *poetica*, Yunancada *poiêtikê*, Fransızcada *poétique*, İngilizcede *poetic*, Almancada poetik gibi karşılıkları bulunmaktadır (Okay, 2005, s. 17). Şiiirin her şeyiyle uğraşan poetika başlangıçta Yunan şiiir ve tragedyasını amaç edinerek yazılsa da zamanla şiiirin ilkelerini belirleyen bir kavram hâlini almıştır. (Erkal, 2009, s. 319). Aristoteles’in eserinin “şiiir sanatı” anlamında çevrilmesi kavramın sadece şiiirle ilişkilendirilmesinde etkili olmuştur (Türkdoğan, 2012, s. 179). “Günümüzde poetika tüm edebi türleri kapsayan, genel edebi ve estetik tartışmalarının şemsiye kavramı, edebiyat biliminin eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır” (Sağın, 2020, s. V).

Divan şiiiri poetikasının oluşmasında İslamiyet ve tasavvufun etkisi oldukça fazladır. *Kur’an* ve hadisler bu geleneğin temelinde etkili olmuştur. Bu şiiirin poetik alt yapısının oluşmasında İbn Arabî ve Gazalî’nin rolü büyüktür (Gür ve Koçakoğlu, 2009, s. 91). İbn-i Arabî’ye göre şiiir beyanın dışında bir alana sahiptir. Şiiir ile hakiki olanın üstü mecazlarla örülebileceği gibi soyut olan da somutla ifade edilebilir. İbn-i Arabî’nin şiiir düşüncesinden etkilenen tasavvufi şiiir anlayışındaki şiiirler, tasavvufi remizlerle hakiki olanı, Mutlak Güzel’i, anlatmaya çalışmışlardır (Kaplan, 2019, s. 13).

Osmanlı şiiirleri bazı mutasavvıfları kendilerine mürşit olarak görmüş, onları rehber olarak kabul etmiştir. Bunlardan bazılarının isimleri şiiirlerde zikredilirken bazıları görüşleri sayesinde şiiirlere yansır. İbni Arabi, Mevlâna ve Yunus Emre gibi düşünürler Osmanlı şiiirini etkileyen isimlerdendir (Kılıç, 2012, s. 47- 83). Bahsi geçen isimler özellikle de tekke şiiirlerini etkilemişlerdir.

Klasik dönemde bugünkü gibi mensur poetikalara rastlanmaz. Şiiirler poetik düşüncelerini genellikle manzum metinlerin içinde (Karataş, 2009, s. 449-450) şiiirin şiiir içinde anlatılmasıyla sunmuştur. Klasik şiiirin duygu ve düşünce dünyasına nüfuz etmek için bu husus göz önünde bulundurulmalıdır (Doğan, 2009). Divan şiiirleri birçok şeye edebî bir hassasiyetle baktıkları gibi şiiire, sanata ve edebiyata da aynı gözle bakıp değerlendirmişlerdir (Doğan, 1997 s. 15). Divan şiiiri daha çok Fuzûlî’nin dediği gibi ilim üzerine inşa edilmiştir (Aktaş, 2009, s. 459). Fuzûlî şiiirin ihtiras ve aşktan doğduğunu ifade ederken ilim ve irfanla zenginleştirilmesini de söyler. O, Türkçe *Divan*’ının mukaddimesinde ilimsiz şiiirin temelsiz duvar gibi olduğunu beyan eder (Doğan, 1997, s. 22-23).

Şiiirler, divan dibacelerinde, mesnevilerin müstakil bölümlerinde, fahriyelerinde, gazellerin mahlas beyitlerinde şiiir ve şiiirle ilgili eleştirilerde bulunup poetik düşüncelerini ifade ederler (Doğan, 1997, s. 7- 8; Bayram, 2014, s. 17; Aydemir, 2009). Özellikle gazel formundaki şiiirlerde ve beyitlerde poetik nitelikli ifadeleri bulmak mümkündür (Sazyek, 2000, s. 12- 13). Dibaceler de şiiirin, şiiir ve söz

<sup>2</sup> Bu makale, 25- 26 Kasım 2020 tarihlerinde Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi tarafından düzenlenen ‘II. Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu’nda sunulan “Divan Edebiyatında Poetik Bilinç: Divan Şiiirinde “Şiiir” Redifli Şiiirler” başlıklı bildirisinin genişletilmesinden ve yeniden düzenlenmesinden oluşturulmuştur.

hakkındaki düşüncelerini, şiirden anlamayanlarla ilgili fikirlerini aktaran mühim kaynaklardır (Üzgör, 1990, s. 26). Edebiyat tarihine hizmet eden tezkireler de şairlere dair yapılan bazı değerlendirmeler bakımından divan şiiri poetikası için hususi kaynaklardır (Kaplan, 2019, s. 17).

Şairler şiir sanatıyla ilgili düşüncelerini sühan, mana, gazel<sup>3</sup> vs. redifli şiirlerde de ifade ederler. Bu anlamda "şiir" redifli şiirler de oldukça önemlidir. Bu çalışmada divan şiirinde yazılmış "şiir" redifli gazeller üzerinden şairlerin poetik düşünceleri tespit edilmiş, bahsi geçen şiirler çerçevesinde divan şairinin poetik hassasiyeti ve söylemi izah edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, beş farklı şaire ait toplam yedi şiir üzerinde uygulanmıştır.

## 1. Divan şiirinde "şiir" redifli gazeller

Bu çalışmada üç yüzden fazla divan taranmış ve bunun sonucunda altı "şiir", bir de "şiirim" redifli gazel tespit edilmiştir. İshak Çelebi, Muhibbî, Emrî ve Yahya Bey'e ait birer, Zâtî'ye ait üç şiir değerlendirilmiştir. Bahsi geçen "şiirim" redifli gazel Zâtî'ye aittir.

Bu çalışmada şiirler incelenirken şairlerin ölüm tarihleri esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. İshak Çelebi 1538 (Durmuş, 2014), Zâtî 1547 (Kurtoğlu, 2013), Muhibbî 1566 (Durmaz, 2013), Emrî 1575 (Saraç, 2014), Yahya Bey 1582 (Kaya, 2013) tarihlerinde vefat etmişlerdir. Şairlerin vefat tarihleri dikkate alındığında tespit edilen "şiir" redifli şiirlerin tamamının 16. yüzyılda yazıldığı söylenebilir. Bu anlamda bu şiirlerin özeld 16. asır poetikasına<sup>4</sup> genelde klasik Türk şiirine ışık tuttuğu ifade edilebilir.

### 1.1. İshak Çelebi'nin (ö. 1538) "şiir" redifli gazeli

İshâk Çelebi'nin "şiir" redifli şiiri dokuz beyittir. *Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün* vezniyle yazılmıştır. Şiirin kafiyesi "-âr" sesleridir.

İshâk Çelebi, "şiir" redifli gazelinde şiirin nasıl olması gerektiğine dair bilgiler sunar (Keklik, 2014, s. 33). Şair, şiiri aşk ve sevginin meydanı gibi görür. Şiirde sevgili övülüp aşklar söylenmektedir. Bundan dolayı da söylenen sözler maşuklar arasında itibar görmektedir. Şiirin maşuklar elinde itibar görmesi maşuklara sihirli bir ayna tutulmasına benzetilebilir. Bu aynada maşuklar kendileri için söylenmiş muhabbet hitaplarını görmekte bundan dolayı da şiire değer vermektedir. Divan şiiri geleneği içinde maşukun âşığa itibar etmediği malumdur. Hatta öyle ki maşuk, âşığı çoğu zaman tegafül göstererek yokluğa mahkûm eder. Bu bağlamda şiir âşıkla sevgili arasında kurulan bir köprü vazifesi görür:

*Yüzine bakmazdı almazdı ele dildâr şî'r*

*Kendüye mihr ü mahabbet etmese izhâr şî'r<sup>5</sup>*

*Şiir sevgiliye gösterilen sevgi ve muhabbeti göstermeseydi, maşuk şiiri eline almaz, yüzüne (de) bakmazdı.*

Şair, ayna ve şiirdeki mana arasında bir bağlantı kurmuştur. Ayna ne kadar saf olursa suret o kadar iyi görünür. Aynanın sırrı bozulursa aynaya tutulan suret de bozuk akseder. Şairin şiirdeki sır nispetinde gördüğü şey ise manadır. Şiirin itibar görmesi için manidar olması gerekir. Mana ne kadar iyi görünürse şiir o derece elden ele dolaşan bir ayna vazifesi görecektir. Burada dikkat çeken önemli unsurlardan biri

<sup>3</sup> Gazel redifli şiirler için bkz. (Yeniterzi, 2005).

<sup>4</sup> 16. asır divan şiiri poetikasına dair ayrıntılı bilgi için bkz. (Bayram, 1995).

<sup>5</sup> İshak Çelebi'nin incelenen "şiir" redifli şiirinden alıntılar yapılırken (Keklik, 2014, s. 201-202)'den istifade edilmiştir.



ayna metaforudur. Zira ayna klasik şiiirde çoğu zaman kalp için kullanılan bir kavramdır. Nitekim kalp masivadan arındıkça hakikatin ve mananın yansıdığı mahal olur. Bu bağlamda şiiirin, hakikatin ve mananın mekânı olduğu söylenebilir:

*Kim bakardı kalbi sâfi olmasa âyîneye  
Sûrete gelmezdi ger olmasa ma'nîdâr şî'r*

*Aynanın kalbi saf olmasa kimse ona bakmazdı. (Nitekim) şiiirde de mana olmazsa bir şekil ortaya çıkmazdı.*

İshâk Çelebi, şiiiri bir “*miyâr*”, yani ölçü birimi olarak görür. Kıymetli madenlerin saflığını ve değerini gösteren *miyâr* (Ayverdi, 2010, s. 830) vazifesi şiiire verilmiştir. Bu durum şairin, şiiiri değerli bir maden gibi görmesiyle ilgilidir. “*Nakd-i tahsîn-i kelâm*” yani sözün güzellik değeri ancak şiiirle ölçülür. Söz öyle bir cevherdir ki şiiir olmazsa bu cevherin değeri bilinmez. Hatta “*cevherî*” yani sözün cevheriyle uğraşan belagat ustaları bile şiiir olmazsa sözün kıymetini bilemezler. Söz, şair elinde ve şiiirle yüksek manalar kazanır. Yoksa alelade bir kelimadan öteye gitmez:

*Bilmez idi kadrini söz cevherinün cevherî  
Nakd-i tahsîn-i kelâma olmasa mi'yâr şî'r*

*Şiiir, sözün güzelliğinin değerine ölçüt olmasa, belagatle uğraşan (bile) söz mücevherinin kıymetini bilmezdi.*

Nisan yağmurları, baharın güzelliklerinden olup tabiatın yeşermesine neden olur. Dolayısıyla bu yağmurlarla beraber tabiata bir ruh gelir. Şair, bunu Allah'ın fazileti ve ihsanı olarak görür. İshâk Çelebi, bu fazilet ve ihsanın kendisine de ulaştığını söyler. Genel bir inanışa göre nisan yağmurları yılanın ağzına düştüğünde zehire; sadefe düştüğünde ise inci tanesine dönüşür (Pala, 2010, s. 385). Bu anlamda şair, kendi tabiat denizinde şiiirin, şahlara layık bir inci tanesine dönüştüğünü söyler ki burada ön plana çıkan şairin tabiatıdır. Zira şair, şiiirin değerini bilen bir tabiata ve fitrata sahip olup bir sadef gibi inci tanesi değerinde şiiirleri içinde pişirip nazma çeker:

*Fazl u ihsân ebr-i nisâni edelden terbiyet  
Kulzüm-i tab'umda oldı lü'lû-yı şehvâr şî'r*

*Fazilet ve ihsan, nisan yağmurlarını terbiye ettiğinden beri şiiir, tabiat denizimde şahlara layık değerli bir inci oldu.*

Şair, şiiirin kıymetinin bilinmemesinden yakınmaktadır. Şiiirin, âleme mücevher saçan bir bulut olsa da kıymetini bilemeyenlerin bu cevhere malik olamayacağı belirtilir. Burada şairin şiiirin kıymetini göstermek için değerli cevherlerle bir mukayese içine girdiği görülmektedir. Mücevherler somut unsurlar olup kendisine maddi değer biçilen nesnelere. Bunun karşısında şiiir soyut bir değere sahiptir. Elle tutulacak bir kıymeti olmasa da içerisindeki mesajları ve estetik tarafıyla bir sanat eseri olup kıymeti paha biçilmezdir. Fakat bunu maalesef herkes bilmez/bilemez. Bundan anlayanlar ancak şiiir sarrafi olanlardır:

*Nazm kadrin bilmeyenler mâlik olmaz cevhere  
'Âleme farzâ ki olsa ebr-i gevher-bâr şî'r*

*Şiir, âleme mücevher saçan bulut olsa da şiirin kıymetini bilmeyenler bu mücevhere sahip olamazlar.*

Şairin aşağıdaki beyitte kullandığı "*gülsitân*" sözcüğü iki anlamı çağrıştıracak şekilde tevriyeli kullanılmıştır. *Gülistan* gül bahçesi anlamında kullanılan bir kelimedir. Aynı zamanda Sa'dî-i Şirazi'nin (ö. 1292) eserinin ismidir. *Gülistan* Sa'dî'nin bilgi ve tecrübelerini gösteren Farsça ve Arapça şiirleriyle karışık mensur bir eserdir (Çiçekler, 2008, s. 405-406). Üsküplü İshak Çelebi'nin *bülbül-i gülzâr* yani şairi hem gül bahçesinin bülbülü hem de *Gülistan*'ı okuyan biri olarak tanıttığı anlaşılmaktadır. *Gülistan*'ı ve gül bahçesini bilmek şiirde maharetli olmanın koşulu olarak görülmüştür. Şairin *Gülistan*'a verdiği ehemmiyet, Sa'dî'nin şiirini ve şiir anlayışını takdir ettiğini gösterir. Zira Sa'dî, eserlerinde didaktik ve hikemî bir tavır takınır. Şiirde kullanılan "*vadi*" sözcüğü bir bülbülün uçtuğu mekân olarak tasavvur edilebileceği gibi nazmın farklı şubeleri olarak da anlaşılmaya uygundur:

*Gülsitân ezberlemiştir nazma kâdirdür okur*

*Her ne vâdide dilerse bülbül-i gülzâr şi'r*

*Gül bahçesinin bülbülü Gülistan'ı ezberlemiştir. Şiirden anlar. Hangi vadede dilerse şiir okur/ söyler.*

Üsküplü İshak Çelebi, aşağıdaki beyitte şiiri okuyucuya tanıtırken güzel simalı bir sevgiliyi tasvir eder gibidir. Bunu yaparken şiirle ilgili birçok vasfı sıralamıştır. Şairin saydığı bu özellikler şairin tek beyitte şiirle ilgili birçok şey söylemesine fırsat vermiştir:

*Yâsemen-ruhsâr nev-hat bir güzeldür bî-bedel*

*Dil-keş ü mezzân şeker-güftâr u şîrîn-kâr şi'r*

*Şiir, kıymet biçilemeyen, gönül çekici, ölçülü, tatlı sözlü, hoş tutumlu, yasemin yüzlü, yeni hatlı bir güzeldir.*

a. Şiir, "dil-keş" yani gönül çekici olmalıdır.

b. Şiir, mevzun yani ölçülü olmalıdır.

c. Şiir, *şeker-güftâr* olmalıdır. *Şeker-güftâr* "sözü şeker gibi tatlı olan" (Ayverdi, 2010, s. 1162) anlamındadır.

d. Şiir, *şîrîn-kâr* olmalıdır. *Şîrîn-kâr* "tatlı muamele eden, hoş davranan" (Ayverdi, 2010, s. 1173) manasındadır.

e. Şiirin yasemin yüzlü olması, yasemin çiçeğinin beyaz renginden dolayı saflığın ve paklığın ifadesidir.

f. Şiirin nev-hat bir güzel olarak tavsifi şiirde tazelik ve yeni tarz arayışının işaretidir.

g. Şair, şiiri bedelsiz/paha biçilmez bir güzel olarak aktarıırken şiirin maddi değeri olan nesnelere daha kıymetli olduğunu ifade eder.

İshak Çelebi, şiire tövbe etmenin imkansızlığını dile getirir. Şiire tövbe etmek iki şekilde gerçekleşebilir. Şiir okuyucusu şiir okumamaya, şairler de şiir yazmamaya tövbe edebilir. Fakat şaire göre bu mümkün değildir. Çünkü aşk buna engeldir. *Çâr-ebri* "dört kaşlı, bıyığı yeni terlemiş" (Ayverdi, 2010, s. 213) manasındadır. Şair, *çâr-ebri* bir güzel sevmenin, insanı ister istemez şiir okumaya ve yazmaya teşvik

edeceğini belirtir ki bu hâl şiiirin varoluş sebebi olarak görülmüştür. Bu da aşkın şiiirsiz, şiiirin de aşksız olamayacağını gösterir:

*Şi're tevbe nece olur çâr-ebriû dilberüñ  
Birini sevsem demek lâzım gelür nâ-çâr şî'r*

*Şiiire tövbe mümkün değildir. Yeni yetme bir güzel sevsem çaresizce şiiir söylemek gerekir.*

Şair, sevdiğinden *cemâli mushaf* diye bahseder. O, sözü sevgiliyle bitirmek gerektiğini vurgular. Şaire göre bu hatimeden sonra yeni bir söz söylememek gerekir. Şairin hatimede sevgilinin zikriyle kelâma son vermesi ona bağlılığının ifadesidir:

*Ol cemâli mushafun zikriyle hatm olsun kelâm  
Okıma İshâk gayrı dilbere zinhâr şî'r*

*Söz, o güzelliği/yüzü mushaf gibi olan güzelin zikriyle son bulsun. İshâk! Gönül alan başka bir güzel için asla şiiir okuma/söyleme.*

Üsküplü İshak Çelebi'nin “şiiir” redifli şiiirinde şiiire dair önemli bilgiler verilmektedir. O, şiiirin âşıkla maşuk arasında kurulan bir köprü vazifesi gördüğü için değerli olduğunu söyler. Ona göre şiiir hakikat ve mananın mekânıdır. Şairi söz işçisi olarak gören İshak Çelebi, sözünü tartarken dikkatli davranmaya çalışır. Çünkü söz altın gibidir, şahlara yaraşır bir inci değerindedir. Şiiir, kıymeti bilinmesi gereken bir cevherdir, sözün ölçütüdür. İshak Çelebi'nin Sa'dî'nin Gülistan'ına değer atfettiği görülür. Zira “Gülistan” şaire göre okunması ve benimsenmesi gereken bir eserdir. Dahası şiiir, kıymet biçilemeyen gönül çekici, ölçülü, şeker sözlü, tatlı tutumlu, yasemin yüzlü, yeni hatlı bir güzel gibidir. Şiiirin böyle görülmesi onun estetik tarafıyla ilgilidir. Şaire göre şiiire karşı tövbekâr olmak mümkün değildir. Aşk varsa şiiir de var olacaktır.

## 1.2. Zâtî'nin (öl. 1547) “şiiir” redifli gazelleri

*Zâtî Divanı* “şiiir” redifli şiiirler yönüyle zengin bir eserdir. Divan'da 346 ve 347 numaralı gazeller “şiiir” redifiyle, 940 numaralı gazel de “şiiirim” redifiyle kaleme alınmıştır:

### 1.2.1. Zâtî Divanı'nda 346 numaralı “şiiir” redifli gazel

Zâtî'nin 346 numaralı “şiiir” redifli gazeli yedi beyittir. Şiiir aruzun *fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Şiiirde kafiye “-ar” sesleriyle oluşturulmuştur.

*Mahzenü'l-Esrâr* Nizâmî-i Gencevî'nin (ö. 1214[?]) mesnevilerindedir. Mesnevi didaktik özelliklere sahiptir. Esere birçok şerh de yazılmıştır (Kanar, 2007, s. 183-184). Birçok şair bu esere nazireler de yazmıştır. Nitekim Fars edebiyatında Emir Hüsrev'in yazdığı *Matlau'l-Envâr* bunlardan biridir. Nizâmî'nin eseri, makale ve hikâyelerden oluşurken Anadolu, İran ve Çağatay sahası şairleri için bir model oluşturmuş, bu tarzda mesnevi yazmak gelenek hâline gelmiştir. Bahsi geçen sahalarda bu çerçevede yazılan eserlerde, planla beraber konuların bir kısmı da ortaktır. Burada geçen hikâyeler genellikle dinî ve ahlaki bir mahiyete sahiptir (Aksoyak, 1996, s. 182-189) Emir Hüsrev-i Dihlevî, (ö. 1325) Hindistan'da yaşamış, tarihçi, şair ve mutasavvıf bir kişiliktir. Türk asıllıdır (Kurtulmuş, 1995, s. 135). Zâtî 346 numaralı gazelinde şiiiri tanımlarken *Matlau'l-Envâr* ile *Mahzenü'l-Esrâr* adlı eserlerin isimlerinden istifade eder. Şair burada eserlerin isimlerini kelime anlamlarını çağrıştıracak şekilde de

kullanmıştır. Buna göre Zâtî'nin şiiri, yüz nurlarını tarif eden parlak bir matla olarak gördüğü söylenebilir. Ayrıca yine ona göre şiir, dudak sırlarını şerh eden sırlar mahzenidir:

*Vasf-ı envâr-ı ruhunla Matla'ül-Envâr şi'r*  
*Şerh-i esrâr-ı lebünle Mahzenü'l-Esrâr şi'r*<sup>6</sup>

*Şiir, yüzünün nurlarının vasfıyla Matla'-ül-Envâr'dır. Şiir, dudaklarının sırlarının şerhiyle Mahzenü'l-Esrâr'dır.*

Zâtî şiirlerin matla beytini şâhların başındaki süslü taca benzetir. Klasik şiirde ilk beytin bu tarz bir benzetmeyle anlatılması şairin matla beytine verdiği önemin de göstergesidir. Çünkü şairin nazarında şâhların başlarındaki taç ne ise şiirde de matla beyti odur. Burada matla beyti alelade bir taca benzetilmemiş, süslü bir taca teşbih olunmuştur. Şairin şiire dair burada ön plana çıkardığı şey, *şiirin* şirin-kâr olmasıdır. *Şîrîn-kâr* "tatlı muamele eden, hoş davranan" (Ayverdi, 2010, s. 1173) anlamlarına gelir ki güzel bir şiir bu özelliklere haiz olmalıdır:

*Bir murassa' tâcdur başında anun matla'ı*  
*Şehlere taklîd ider bir tatlu şîrîn-kâr şi'r*

*Tatlı muamele eden bir şiir şâhlara benzer. Onun başındaki matla süslü bir tacdir.*

Zâtî, bir gül bahçesi şiirinin parlak anlam gülleriyle dolu olduğunu söyler. *Rengin* sözcüğü "parlak renkli, güzel, hoş, latif" (Ayverdi, 2010, s. 1021) gibi manalara gelir. Şiirin "*gül-i ma'nâ-yı rengîn*" olarak görülmesi, parlak, güzel ve latif tarafını vurgulamak içindir. Bu da şiirde estetiğe verilen değeri gösterir. Öyle ki bu şiiri gören *bülbül-i gûyâ* olur. Burada *bülbül-i gûyâ* hem âşığı hem de şiirin muhatabını/şairi ifade eden bir kavramdır. Bülbülün, *bülbül-i gûyâyâ* dönüşmesi şiirin etkileyiciliğiyle ilgilidir:

*Kim görürse yüzini bir bülbül-i gûyâ olur*  
*Pür gül-i ma'nâ-yı rengîn ile bir gül-zâr şi'r*

*Bir gül bahçesi şiiri, parlak mana gülleriyle doludur. Kim güllerin (şiirlerin) yüzünü görse konuşan bülbül kesilir.*

Şair, şiiri gönüller açan bir kılıca benzetir. Bu kılıç mücevherlerle süslenmiş olarak tasavvur edilir. Bahsi geçen kılıç adam öldürmek için değil, gönülleri fethetmek içindir. Zira şiirin söylem gücüyle yüreklerde kılıç gibi iz bırakabilen cevher dolu bir özelliği vardır. Onun bu hâli hem sevgilinin gönül ülkesini hem de şiiri dinleyenlerin gönül mülkünü fethetme özelliğine sahiptir. İnsan karakterinin, şiirle belagat ülkesini fethedeceğini söyleyen şair, şiirin ve şiirsel söylemin önemini vurgular. Zira belagat ülkesi güzel söz söyleme mekânıdır. Şiir de burayı fethetmenin en önemli araçlarından biridir. Belagat mülkünü fetheden şair, güzel ve etkili söz söyleyen kişidir:

*Şâh-ı tab' anunla feth eyler belâgat mülkini*  
*Kişver-i dil açıcı bir tîğ-i cevher-dâr şi'r*

*Şiir, gönül ülkesini açan mücevherle süslü bir kılıçtır. (İnsan) karakterinin/ mizacının şâhı onunla bir belagat ülkesini fetheder.*

<sup>6</sup> Zâtî'nin incelenen bu şiirindeki beyitler (Tarlan, 1967, s. 346)'dan alınmıştır.

Zâtî, şiiirin muhatabını ârifler olarak görür. Arifler hem irfan sahibi hem de gönül ehli olan kişilerdir. Yani, bunlar bilgi sahibi olmanın yanında kalp gözleri açık olan insanlardır. Bundan dolayı ârifler, şiiire ulaşmaya müşteridir. Onların birikim seviyesi olan ilim ve irfan sermayesi, onları şiiirin müşterisi yaparken câhil ve zevksiz olanlar şiiir pazarında gezemezler, alış-veriş yapamazlar. Çünkü şiiirin muhatabı olmak için zevk sahibi olmanın yanında bilgi birikimi ve ilim gereklidir. Bu da şiiirin şiiirde ilme verdiği değeri gösterir:

*Müşterîdür 'ârifin ey meh metâ'ı vashna  
Bî-mezâk u câhil ile eylemez bâzâr şî'r*

*Ey ay yüzlü güzel! Ârif olanın sermâyesi (şiiire) ulaşmaya müşteridir. Şiiir, zevksiz ve câhillerle pazarlık (alış-veriş) yapmaz.*

Şiiirin söylem gücünün yüksekliğine inanan şiiir, sözün Hazreti İsa'nın nefesi gibi etkileyici olduğunu söyler. Hazreti İsa'nın en önemli mucizelerinden biri nefesiyle ölüleri diriltmesidir (Pala, 2010, s.235). Bu bağlamda şiiirle İsa'nın nefesi arasında bir benzerlik kuran şiiir, şiiirin gücünü anlatmaya çalışır. Önceki beyitte şiiirin muhatabının arifler olduğunu söyleyen Zâtî, bu beyitte şiiirin muhatabı olarak sevgiliyi gösterir. Güzel şiiirler yazan şiiir, şiiirlerinin sevgilinin diliyle terennüm edilmesi gerektiğini ifade eder. Böylece şiiir, âşıkla maşuk arasında irtibatı sağlayan bir özelliğe de sahip olacaktır:

*Ben disem şevk-ı lebünle okusan sen ey sanem  
Mürdeler ihyâ ider nutk-ı Mesihâ-vâr şî'r*

*Ey put kadar güzel olan sevgili! Şiiir, Mesih'in nefesi gibi ölüleri diriltir. (Şiiiri) ben yazayım, sen de dudaklarının şevkiyle oku.*

Şiiir, şiiirin söylem gücünün, İsa'nın nefesi kadar güçlü olduğunu söyler. Bununla beraber şiiirin etkisi, Hazreti Musa'nın esasına benzetilir. Zâtî'nin, şiiiri kendi tabiatından doğan bir yılanı teşbihi bu sebeptir. Zira Hazreti Musa, Firavun'un sihirbazlarıyla bir mücadeleye girmiş ve Allah'ın izni, esasının vasıtasıyla onlara galip gelmiştir. Musa'nın esas sihirbazların bütün sihirlerini yutacak büyük bir yılanı dönüşmüştür. Bu sebeple o mecliste bulunan birçok insan Allah'a iman etmiştir (Pala, 2010, s. 334-335). Zâtî, şiiirin de bu anlamda insanoğlunun aklını başından alabilecek bir tarafı olduğuna dikkati çeker. Burada dikkati çeken önemli unsurlardan biri şiiirin söylem gücünün etkileyici tarafıdır. Şiiirleri şiiire yönelten en önemli sebeplerden biri de budur. Çünkü şiiir, etkisiyle insanların aklını başından alabilecek ve onları yönlendirebilecek bir özelliğe sahiptir:

*Mârdur sahhâr tab'umdan toğar dâ'im benüm  
Âdemün 'aklın uğurlar Zâtîyâ 'ayyâr-ı şî'r*

*Ey Zâtî! Şiiirin hileci (sihirli) tarafı, insanoğlunun aklını başından alır. (Şiiir) benim büyüleyici tabiatımdan doğan bir ylandır.*

Zâtî Divan'ında yer alan 346 numaralı "şiiir" redifli gazelde şiiirin şiiire dair birçok şey hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Şiiir, şiiirin yol gösterici ve estetik tarafına değinir. Güzel şiiiri, şâha benzeten şiiir, matla beytini şâhın başındaki süslü taca teşbih eder. Zâtî şiiirde manayı ve mana yoğunluğunu önemser. Ona göre bu yoğunluk okuyucuyu şiiire çekebilecek parlaklıkta ve güzellikte olmalıdır. Ona göre şiiirin muhatabı irfan ve zevk sahibi insanlardır. Zevksiz ve cahiller şiiirden anlamazlar. Bu da şiiirin şiiirde ilme

verdiği değeri gösterir. Şiirin büyüleyici özelliği olan bir saha olduğunu ifade eden şair, şiirle imkânsız gibi görünen şeylere kapılar açılabileceğine ve şiirin insanları yönlendirme gücüne inanır.

### 1.2.2. Zâtî Divan'ında 347 numaralı "şiir" redifli gazel

Zâtî'nin 347 numaralı "şiir" redifli gazeli de yedi beyitten oluşur. Bu şiir de 346 numaralı gazel gibi aruzun *fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün* vezniyle yazılmıştır. Burada da kafiyenin "-ar" sesleriyle kurulduğu görülmektedir.

Zâtî, 347 numaralı gazelde şiiri tarife çalışırken sevgilinin vasıflarından istifade eder. O, sevgili ile şiir arasında bir anlam ilgisi kurar. İlk mısradaki şiiri yârin dudaklarının övgüsü ve tatlı sözlü sevgili olarak tanımlar. Şair, ikinci mısradaki da şiirle maşuk arasında anlam ilgisi kurmayı sürdürür. Şiirin şeker saçan bir söz olduğunu ifade eden Zâtî, şiiri aynı zamanda tatlı, nâzik bir sevgili olarak vasfeder. Görüldüğü üzere şair, şiiri sevgiliyi ifade için bir araç olarak görürken adeta maşuku da şiirin kendisi olarak görür:

*Vasf-ı la'l-i yâr ile yâr-ı şeker-güftâr şi'r  
Lafz-ı şekker-bâr ile bir tatlu nâzük yâr şi'r<sup>7</sup>*

*Şiir, maşukun dudaklarının vasfı ve tatlı sözlü sevgilidir. Şiir, şeker saçan söz ve tatlı nâzik bir sevgilidir.*

Zâtî, aşağıdaki beyitte şiirin maharetli bir tabip olduğunu ifade eder. Bu tabip "haste-dillere" şifalar sunan bir doktordur. Gönlü hasta olanlar, âşıklardır. Yani bahsi geçen tabiplerin uzmanlık alanı aşktır. Tedavi yöntemleri de hastalarını şekerle beslemektir. Zikredilen şeker şiirin sözleridir. Şiirin lafzının büyüleyici bir tarafı vardır ve Zâtî bunu dile getirir:

*Haste-dil âşıklarun derdine bir hâzık tabîb  
Sükkerî perverdelerle hoş ider tîmâr şi'r*

*Şiir, şekerle besleyip tedavi eden, gönlü yaralı hastaların derdine maharetli bir tabiptir.*

Klasik şiirde sevgili genellikle âşığına yüz vermez, ona itibar etmez. Bundan dolayı sevgili genel olarak merhametsiz olarak tasavvur edilir. Zâtî, yârinin merhametsizliğini dile getirirken onu insafa getirecek şeyin şiirleri olduğuna inanır. Ona göre maşuk, şairin divanındaki şiirlerini okusa şairi tanıyacak ve anlayacaktır. Bu anlamda şiir, arz-ı hâlin en iyi vücut bulmuş şekli olarak kendisini gösterir. Şiir, âşık ile maşuk arasında bir tercüman olarak görülür. Âşığın hâli ancak şiirlerin satır aralarına girilerek anlaşılabilir. Bu da şairin şiiri etkileyici ve samimi söz olarak gördüğünü gösterir:

*Hâline vâkıf olup rahm eyleyüm şâyed diyü  
Destine divânım alub okumaz dil-dâr şi'r*

*Sevgili, merhamet edip (âşıkın) hâlini anlayayım diyerek eline divanımı alıp şiir okumaz.*

Zâtî mübalağa yaparak şiirinin kâğıt tomarlara yazılamayacağını ifade eder. Bunun sebebi şiirinin etkisiyle kâğıtların yanmasıdır. Bundan dolayı şairin, şiirini yazıp canana arz etmek için farklı yöntemler düşündüğü görülmektedir. Şair, bir an için semenderin kanatlarını, şiirini yazacağı bir yaprak olarak tasavvur etse de şiirinin buraya da yazılamayacağını dile getirir. Çünkü o, gönlünden şiire dökülen

<sup>7</sup> Zâtî'nin incelenen bu şiirindeki beyitler (Tarlan, 1967, s. 347)'den alınmıştır.

sözlerin yüksek derecede yakıcı olduğuna inanır. Zâtî'nin semenderin kanatlarının bile şiiirlerini taşıyamayacağını ve yanacağını düşünmesi gulüv derecesinde bir mübalağadır:

*Ey perî perr-i semenderden varak olsa bana  
'Arz iderdüm tapuna ger yanmasa tûmâr-ı şî'r*

*Ey perî! Semenderin kanatları yaprak olsaydı ve (bu kanatlardan oluşan) şiiir tomanı yanmasaydı huzuruna (şiiirler) sunardım.*

Şair, nazım biçimlerinden gazeli ön plana çıkarıp sevgili ile gazel arasında bir ilgi kurar. Yazdığı gazelin her beytinin nazik bir sevgiliyi anlattığını ifade eden Zâtî, şiiirin estetik tarafına dikkati çeker. Bu estetikte maşukun nazenin olması da önemlidir. Her beyit güzel olunca bütünüyle güzel bir gazel ortaya çıkmıştır. Şair bütün bu güzelliğin tamamında şiiir olduğunu söyler ki şiiiri güzelleştiren en önemli şeyin sevgili olduğunu vurgular:

*Bir gazel didüm yine anun kamu ebyâtnun  
Her biri bir yâr-i nâziük cümlesinde var şî'r*

*Yine bir gazel söyledim. Onun bütün beyitleri bir nazenin sevgili bahsine dair bir şiiirdir.*

Şiiir yazmanın olağanüstü bir yetenek gerektirdiğini ima eden Zâtî, sihirle ateş ve pamuğu bir araya getirdiğini söyler. Normal şartlarda ateş ve pamuğun bir arada bulunması mümkün değildir. Ateş, pamuğu bir anda yakıp yok eder. Şair, yeteneğiyle bunu başaran kişidir. Gönülün pamuktan bir kâğıt, şiiirin ise ateş olduğunu söyleyen Zâtî, gerçek anlamda şiiir yazmanın zorluğunu dile getirir. Zâtî'nin buradaki ifadelerinden şiiirin oluşması için şiiir ateşinin pamuktan gönül kağıdını tutuşturması gerektiği anlaşılır. Pamuk ve ateşi bir arada tutmak, su ve ateşi bir arada tutmak kadar zordur. Zikredilen zorluk şiiir yazmak için çekilen çileleri dile getirirken şiiirin etkileyici tarafını da gösterir:

*Sihir ile cem' eyledüm bir yire nâr ü penbeyi  
Ol nedür didüm didi dil penbe kâğad nâr şî'r*

*Ateş ile pamuğu sihirle bir araya getirdim. O nedir, dedim. Dedi: Gönül pamuktan bir kâğıt, ateş (ise) şiiirdir.*

Zâtî için şiiir, değerli bir varlık gibidir. Şiiirin şahlara lâıyk bir inci kutusu olduğunu söyleyen şair, şiiirin değerine ve estetik tarafına vurgu yapar. Mücevher kutusundan ve inciden anlayanlar sarraflardır. Nitekim, inciye değer biçecek olanlar da bunlardır. Zâtî, şiiirin kıymetini bilenlerin kuyumcu hassasiyetine sahip olduğunu söylerken bunların zevk sahibi olduğuna dikkati çeker:

*Nice meyyâl olmasun sarrâf-ı tab'-ı pür-mezâk  
Zâtîyâ bir dürcdür pür-lülü-yi şeh-vâr şî'r*

*Ey Zâtî! Şiiir, şahlara yaraşan iri taneli inci barındıran bir mücevher kutusudur. Zevk sahibi sarraflar buna nasıl meyletmesin.*

Zâtî Divanı'ndaki 347 numaralı "şiiir" redifli gazelden de şiiire dair birçok şey söylemek mümkündür. Şaire göre şiiir ve sevgili arasında bir benzerlik vardır. Şiiir sevgili gibi güzelken sevgili de şiiir gibi estetikdir. Şiiir, ifade gücüyle gönül hastalarına şifa sunan bir doktor gibidir. Şiiirin tesiri, âşık ile maşuk arasında irtibat kurmaya vesile olur. Bundan dolayı da etkileyici olması önemlidir. Şiiir, gönülün

hissettiklerini aktarabilmelidir. Yürek yakıcı olmalıdır. Şiirin parçaları ve bütünü arasında güzellik olarak uyum olmalıdır. Yani şiir parçaları ve tamamı güzel olan bir bütünlükte olmalıdır. Şiirin, maddi değeri bulunan inciler gibi değerli olduğuna inanan şair, bunun değerinin ancak sarraf hassasiyeti olanlar tarafından anlaşılabilceğini ifade eder.

### 1.2.3. Zâtî Divanı'nda 940 numaralı "şiirim" redifli gazel

Zâtî Divanı'nda iki "şiir" redifli gazel dışında bir de "şiirim" redifli gazel bulunmaktadır. Şairin "şiir" redifli şiirleri, kullanılan redif bağlamında genel olarak şiire dair bazı bilgiler verse de "şiirim" redifli şiiri rediften de anlaşılacağı üzere şairin kendi şiiriyle ilgili ifadelerini içermektedir. Bu gazeldeki söylemler daha çok şairin kendi şiirine bakışını yansıtan bireysel ve mübalağalı ifadelerdir. Bahsi geçen şiir dokuz beyit olup *mefâ'îlün/ mefâ'îlün/ mefâ'îlün/ mefâ'îlün* kalıbıyla yazılmıştır.

Matla beytini süslü bir taç olarak tasavvur eden Zâtî, sevgilinin bu tacı giymesiyle yani matla beytinde zikredilmesiyle şiirinin fesahat tahtının öncüsü hâline geldiğini söyler. Şair, sevgili ve şiir arasında bir ilgi kurar. Her ikisi de güzeldir. Şiir sevgiliyi anlatınca daha da güzel olmakta hatta fesahat tahtının öncüsü konumuna gelmektedir. Fasih ifade, dilin "açık, duru ve doğru" (Ayverdi, 2010, s. 379) bir biçimde ifadesiyle olur. Şair, sevgiliyi saf, temiz ve duru olarak görmektedir. Zira şiirin fasih olması onun zikriyle olmuştur. Böylece şiir fesahatte öncü olmuştur. Görüldüğü üzere şairin burada şiire dair ön plana çıkardığı şey fasih ifadedir.

*Geyüb mahbûb matla'dan murassa' efseri şi'rüm*

*Fesâhat taht-gâhmun olubdur serveri şi'rüm*<sup>8</sup>

*Sevgili şiirim matladan süslü tacını giyince şiirim fesahat tahtının öncüsü olmuştur.*

Zâtî, şiirinin, bütün denizler içinde bulunan ölümsüz Hızır gibi olduğunu söyler. Hazreti Hızır, Hazreti İlyas ve İskender-i Zülkarneyn âb-ı hayat yolculuğuna çıkmış, Hazreti İlyas ile Hazreti Hızır bu yolculukta muvaffak olup ölümsüzlüğe kavuşmuştur. İnanışa göre İlyas karada, Hızır da denizde zorda kalanlara yardım ederler (Pala, 2010, s. 3). Zâtî bunu dikkate alarak şiirinin karayı ve denizi tutan İskender gibi şöhret bulduğunu, Hazreti Hızır gibi de yolda kalmışlara özellikle denizlerde sıkıntı çekenlere yol gösterdiğini söyler. Burada ön plana çıkan şey, şiirin karada ve denizde insanlara yol göstermesidir. Bu durum şiirin öğretici tarafını da dikkatlere sunar:

*Kamu bahrün içinde Hızr-i zinde gibi hâzırdur*

*Tutubdur berr ü bahri ser-be-ser İskender-i şi'rüm*

*(Şiirim) bütün denizler içinde canlı bir Hızır gibi hazırdır. Şiirim İskender'i denizi ve karayı baştan başa tutmuştur.*

Şiirinin, cihanı kanatlarının altına aldığı söyleyen şair, şiirde belagat Kâfının ankası olduğunu söyler. Zâtî belagati Kâf Dağı olarak tasavvur ederken kendisini bu dağın öncüsü olarak görür. Nitekim belagat "düzgün ve yerinde söz söyleme yollarını gösteren ilim" (Ayverdi, 2010, s. 130) anlamına gelir:

8 Zâtî'nin "şiirim" redifli şiiri (Tarlın, 1970, s. 444)'ten alınmıştır.



*Belâgat Kâfınun Ankâsıdır ma'dûmdur misli  
Cihânı beyza-veş altına almışdır per-i şî'rüm*

*Şiiirimin kanatları, cihanı yumurta gibi kanatlarının altına almıştır. (Şiiirim) belagat Kâfınun ankasıdır, benzeri yoktur.*

Zâtî kendisini şiiir ülkesinin emiri olarak görürken şiiirinin askerlerinin bütün dünyayı tuttuğunu söyler. Şair, ayrıca divanının bütün cihanda söylendiğini dile getirir. Bu söylem şairin şiiirle herkese hitap edebilme düşüncesinin mahsulüdür. Şairin bu ifadeleri mübalağalı olmasına rağmen bir idealin dışı vurumudur. Bu ideal, şiiirle dünyanın her tarafında tanınma ve şiiirinin herkes tarafından söylenme ve bilinme düşüncesidir.

*Emîr-i mülket-i nazmem cihân dîvânuma kâ'il  
Ser-â-ser mülk-i dünyâyı tutubdur leşker-i şî'rüm*

*Şiiir ülkesinin emiriyim, cihan divanımı söyler. Şiiirimin askerleri baştan başa dünyayı tutmuştur.*

Zâtî, şiiirinin parlıtlı olduğunu söylerken sözü şair Enverî'ye getirir. Zâtî, Enverî'nin şiiirini işitmemesini bir talihsizlik olarak görür. Enverî (ö. 1189 [?]), edebî sanatları kullanmada oldukça mâhir biri olduğu için şiiirleri belagat kitaplarında örnek olarak gösterilen bir şairdir. Özellikle İran edebiyatında kasideleriyle ön plana çıkan bir kişiliktir (Karahan, 1995, s. 267-268).

*Du'â-yi nûr yirine kodururdu mezârında  
Eger kim cân virürken işide idi Enverî şî'rüm*

*Eğer Enverî cân verirken şiiirimi işitseydi mezarına nur duası yerine (şiiirimi) bıraktırırdı.*

Aşağıdaki beyitte şairin şiiire bir heykeltıraş hassasiyetiyle yaklaştığı görülmektedir. O, kendisini “*kelâm asnâmına*” şekil veren üstün maharetli birisi olarak görür. “*Esnam*” kelimesi hem putlar hem de sevgililer anlamına gelen bir sözcüktür (Ayverdi, 2010, s. 75). Şair, put yapıcısı Azer'in, şiiirine baktığında bir bakışta kelim putuna nasıl şekil verdiğini göreceğini söyler. Buradan hareketle Zâtî'nin şiiiri bir kelim ustalığı olarak gördüğü söylenebilir:

*Kelâm asnâmına sûret ne vech ile virilmişdür  
Görürdi bir nazar görse eger kim Âzerî şî'rüm*

*Eğer, Âzerî/ Âzer şiiirime bir defa baksa kelim/söz putlarına nasıl şekil verildiğini görürdü.*

Şairin mübalağalı ifadeleri sonraki beyitlerde de devam eder. O, müşteri kelimesini tevriyeli kullanır. Zira müşteri sözcüğünün bir şeyi satın alan kişi anlamının yanında jüpiter gezegeni manası da vardır (Ayverdi, 2010, s. 894). Zâtî, Müşteri'nin güzellik pazarında şiiirini görse Zühre (Venüs) gibi takvayı bırakıp eğlenmeye başlayacağını söyler. Şair bu söylemde bulunurken Zühre'nin yıldız dönüşmesi/dönüştürülmesi olayına telmihte bulunur.<sup>9</sup> Zâtî'nin bu söylemi, onun şiiiri aynı zamanda bir eğlence aracı olarak gördüğünün ifadesidir:

*Salâh ü zühdi koyub başlaya idi Zöhre-veş 'ayşa  
Eger bâzâr-ı hüsn içre göre idi Müşteri şî'rüm*

<sup>9</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. (Pala, 2010, s. 494).

*Eğer Müşterî güzellik pazarında şiirimi görseydi, takvayı terk edip Zühre gibi eğlenmeye başlardı.*

Aşağıdaki beyitte sevgiliye "ey perî" hitabıyla seslenen şair, şiirinin etkileyici tarafına dikkati çeker. Yine mübalağalı bir anlatımı seçen Zâtî, meleklerin şiirini görmesi hâlinde peri/cin saldırısına uğramış gibi yeryüzüne düşeceklerini ifade eder. Bu ifade şairin şiirde gerçekçi çizgiler çizdiğini de akıllara getirir. Çünkü şiirden etkilenerek yeryüzüne düşen melek tasavvuru, şiirin hem etkileyciliğini hem de tasvirdeki gerçekçiliğini hatırlatır:

*Perî fi'line uğramış gibi yire düşerlerdi  
Feleklerde melekler görseler ger ey perî şî'rüm*

*Ey perî! Eğer melekler şiirimi gökyüzünde görselerdi, peri/cin saldırısına uğramış gibi yeryüzüne düşerlerdi.*

Zâtî, Hüsrev'in şiirinin tadını almasıyla Ferhâd gibi ona âşık olacağını söyler. Şairin bu söylemi şiirde tadın önemine dikkat çekmek içindir. Beyitte geçen "şîrin" kelimesi, şekerin tatlılığına dair anlamı ön plana çıkarılarak kullanılmıştır. Bu sözcük *Ferhad ü Şirin* mesnevisinin kahramanını da akıllara getirmektedir:

*Ola Ferhâd-veş şîrîdesi şîrinligin görüb  
İşitse Zâtî'yâ Husrev eger kim şeker-i şî'rüm*

*Ey Zâtî! Eğer Hüsrev şiirimizin tadını duysaydı (alsaydı), (şiirimizin) tatlılığını görüp Ferhâd gibi âşık olurdu.*

Zâtî, "şîrim" redifli şiirinde rediften de anlaşılacağı üzere daha çok kendi şiirinin nasıl olduğuna dair bazı bilgiler vermiştir. Şairin ifadeleri mübalağalı olsa da beyitlerinin satır aralarında ideal bir şiirin nasıl olması gerektiğine dair birçok mesaj vardır. Buna göre şiir; fasih ve belîğ olmalıdır. Okuyucuya yol göstermelidir. Geniş kesimlere hitap edebilmeli, bu bağlamda genel geçer mesajlar verebilmelidir. Aydınlatıcı olmalıdır. Şiir, şekil almış kelimedir. İnsanları eğlendirebilmelidir. Etkileyici olmalı, ağızda bir tat bırakabilmelidir.

### 1.3. Muhibbî'nin (ö. 1566) "şîir" redifli gazeli

Muhibbî'nin "şîir" redifli şiiri *fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün* kalıbıyla yazılmış yedi beyitlik bir gazeldir. Şiirin kafiyesi "-âr" sesleriyle sağlanmıştır.

Muhibbî şiirde asıl olanın mana olduğunu söyler. O, şairin ilim sahibi olmasının yanında kabiliyetinin olması gerektiğini de belirtir. Muhibbî'ye göre şiirde muhatap gönüldür. Şair gönül deryasından inciler çıkarmaya çalışır. (Tunç, 2000, s. 283). Muhibbî, aşağıdaki beyitte gönlü bir maden kaynağı olarak tasavvur eder. Buradan inciler çıkarıldığını söyleyen şair, şiir vasıtasıyla bu membadan inciler elde edildiğini belirtir. Şiirin, gönüldeki değerli taşları izhâr etmesi, Muhibbî'nin şiirinde gönüle verilen kıymeti de gösterir. Gönülden çıkan sözün içli ve etkileyici olduğu söylenebilir. Şair, ilk beytin ikinci mısraında şiirin muhatabını da belirtir ki bunlar, ay yüzlü güzellerdir. Şiir, gönül madeninden inciler çıkarıp bunları ay yüzlülerin ayağına dökmektedir:

Kân-ı dilden yine dürler eyledi izhâr şii'r

Kıldı meh-rûlar ayağına anı îsâr şii'r<sup>1</sup>

0

*Şiiir, gönül memba'ından yine inciler ortaya çıkardı. Onu, ay yüzlülerin ayağına saçtı.*

Aşağıdaki beyitte şair, sevgilinin dudaklarını vasfetmekten imtina ettiğini belirtir. O, yârin dudaklarının tavsifinin *nadan* ağzına düşmesinden korktuğunu söyleyerek kinaye yapar. Şairin kıskançlık duygusu içerisinde sevgilinin dudaklarını vasfetmekten uzak durması, onun şiiir yazarken ne kadar hassas davrandığını da gösterir:

*Düşe nâdân ağzına korkum budur la'l-i lebün*

*Leblerün vafında anunçün dimem iy yâr şii'r*

*Ey sevgili! Dudaklarının kırmızılığının, cahillerin ağzına düşmesinden korktuğum için dudaklarını anlatan şiiirler söylemem.*

Divan şairleri şiiirle ilgili poetik söylemlerde bulunurken sevgiliye yahut sevgilinin güzellik unsurlarına değinmeyi genel bir eğilim hâline getirmiştir (Çavuş, 2019, s. 533). Bu bağlamda divan edebiyatında, şiiirin tarifi yapılırken birçok şairin maşuk ile şiiir arasında ilgi kurduğu görülür. Zira hem şiiir hem de sevgili estetik özelliklere sahiptirler. Muhibbî, şiiiri güzel bir sevgili olarak yâd ederken bu güzelin yüz nikabını (örtüsünü) kaldırmadığını ifade eder. Şairin böyle bir hassasiyete sahip olmasının nedeni alelade kişileri şiiirle muhatap görmemesindedir. Yârin nikabının örtük olması, şairin şiiirinde her şeyi apaçık söylemediğini, manayı gizlediğini de ifade eder. Şiiirin gerçek muhatapları yani kıymetini bilenler, sevgilinin/şiiirin yüzünde nikab olsa da nikabın arkasından görmeleri gereken manayı görebilirler:

*Bir güzel mahbûbdur yüzden nikâbın almazam*

*Kıymetin bilmezlere göstermeye didâr şii'r*

*(Şiiir), güzel bir sevgilidir, (bu güzelin) yüzünün örtüsünü kaldırmam. Şiiir, kıymetini bilmeyenlere yüzünü göstermez.*

Muhibbî, sevgilinin yüzünü muma benzetir. Onun yüzü parlak, hatta mumun ateşi gibi yakıcı olarak tasavvur edilir. Bundan dolayı yârin mum gibi olan yüzünün özelliklerinin anlatıldığı şiiir de yakıcı olacaktır. Şair, sevgilinin yüzünün vafıyla bütünleşen şiiirinin yine bir mum gibi dert sahiplerini etrafına toplayacağını ve bunların birer pervane gibi kanatlarını şiiirde yakacaklarını dile getirir. Mumun cazibe merkezi olarak düşünülmesi, şairin şiiirinin cezbedici olmasıyla ilgilidir. Yani şair için şiiir, yürek yakıcı ve cazip olmalı, okuyucuyu cezbe hâline çekebilmelidir. Bu da şiiirin etkileyici olmasıyla ilgilidir:

*Ehl-i derd olan ana pervâne gibi per yaka*

*Ger disem şem'-i ruhun vafında âteş-bâr şii'r*

*Eğer, yüzünün mumuna benzer yakıcı şiiirler söylesem, dert sahipleri ona pervane gibi kanat yakarlar.*

İkinci beyitte maşukun dudaklarını anlatmaktan imtina eden şairin aşağıdaki beyitte niçin böyle davrandığına dair cevabı bulmak mümkündür. Zira şair, yârin şeker dudaklarından söz edince şiiirine talep artmaktadır. Şairin şiiirleri “*kand-i nebat*” gibi rağbet görmektedir. İnsanlar her taraftan bu şiiirleri

<sup>1</sup> Muhibbî'nin incelenen şiiiri (Yavuz & Yavuz, 2016, s. 554)'ten alınmıştır.

almak için gelmekte ve bunları kapışmaktadır. Bu durum, şaire göre, sevgilinin dudaklarının tatlılığının şiire aksetmesindedir. Tabii ki bunda şairin söylem gücü de etkilidir:

*Kapuşurlar her taraftan sanasın kand-i nebât  
Her kaçan şeker lebünçün eylesem güftâr şîr*

*Her ne zaman şeker dudakların için şiir söylesem (şiirlerimi) sanki nebat şekeri gibi her taraftan kapışurlar.*

Muhibbî, "*nahl-i nazma*" yani şiir fidanına mana meyvesi gerektiğini söyler. Şairin şiiri bir fidana benzetmesi Muhibbî'nin şiirde tazeliği aradığını gösterir. Çünkü fidan, yetismeye meyilli, estetik duran ağaçtır. Şair, bu ağacı meyveli olarak tasavvur eder. Ona göre nazm fidanının meyvesi, mana olmalıdır. Bu da yine Muhibbî'nin şiirde anlama ne derece değer verdiğini gösterir. O, manasız şiirin parlak olamayacağını beyan eder. Şairin aşağıdaki beyitte şiiri tavsifi onun şiirde şekle, estetiğe ve anlama verdiği değeri gözler önüne serer:

*Nahl-i nazma ey gönül bil meyve-i ma'nâ gerek  
Ma'nî ger olmaya dinmez ana âbdâr şîr*

*Ey gönül! Şiir fidanına mana meyvesi gerektir. Mana olmazsa ona taze (güzel) şiir denmez.*

Muhibbî, şiiri anlatmak isterken genellikle sevgilinin güzellik unsurlarından istifade etmiştir. Şiirin son beyti şairin şiiri ile maşukun boyu arasındaki ilgi ve benzerlik üzerine kurulmuştur. Şair, her sözünün servi boylular gibi mevzun/ölçülü olduğunu söylerken şiirde sözlerinin vezinli, doğru, düzgün ve estetik olduğunu anlatmak ister. Sözün servi boya benzetilmesi servi ağacının düzgün yapısıyla da ilgilidir. Muhibbî şiirin, serviler gibi her yana salınıp yürümesini söylerken de şiirinin her yana yayılması gerektiğini ima eder:

*Her sözün mevzûn Muhibbî serv-kâmetler gibi  
Salınup her yana kulsun serv-veş reftâr şîr*

*Muhibbî! Her sözün servi boylular gibi ölçülüdür. Şiir, her yana servi gibi salınıp yürüsün.*

*Muhibî Divanı*'nda yer alan "şiir" redifli gazelde şairin genellikle sevgili ile şiir arasında dudak, yüz, boy gibi sevgilinin güzellik unsurları üzerinden benzerlik ilgisi kurarak bazı çıkarımlarda bulunduğu görülmektedir. Buna göre şiir; etkileyici ve değerlidir. Şiirin muhatabı cahiller değil, âlimlerdir. Şiir, kıymetini bilenlere yüzünü gösterir. Etkileyici, cazibeli, yürek yakıcı olmalıdır. Şiirde şekil, estetik ve mana değerli ve önemlidir. Manası olmayan şiir, taze ve güzel değildir. Şiir, ölçülü, düzgün, doğru olmalıdır.

#### 1.4. Emrî'nin (ö. 1575) "şiir" redifli gazeli

Emrî'nin "şiir" redifli şiiri beş beyit olup *mef'ûlü/ fâ'ilâtü/ mefâ'li/ fâ'ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Şair kafiye "-âr" sesleriyle kurmuştur.

Emrî, şiirinde şiirle gül arasında bir anlam ilgisi kurar. Sevgiliye gül yanaklı olarak hitap eden şair, şiirin de maşukun vasıflarını aktardığı için övüldüğünü belirtir. Malumdur ki divan şiirinde sevgili için en fazla benzetme gül ile anlam ilgisi kurularak yapılır. Gül, beşerî aşkın sembolü olmakla beraber tasavvufi anlamları da ihtiva eder. Nitekim maşukun sıfatları aktarılırken gül sadece beşerî bir güzelliği

anlatmakla kalmaz, kimi zaman tasavvufi manaları da kapsar. Ayrıca gül Hazreti Muhammed’i de simgeleyen bir çiçektir.<sup>1</sup>

Emrî, gül ile şiiir arasında bir ilgi kurar. Gül, estetik tarafıyla rengiyle kokusuyla, şekliyle çoğu zaman olumlu benzetmeler içerisinde yer alır. Gülün bu özellikleri şiiirin de özelliğidir. Şiiir de sevgiliyi vasfetmekle hem güzelleşir hem de güzelleştirir. Emrî de gülün, maşukun güzelliğini aktardığı için değerine değer kattığını ifade ederken şiiirin de sevgiliden bahsettiği için övgüye mazhar olduğunu söyler:

*Vasf-ı cemâliûn olmağın ey gül-‘izâr şî’r*

*Gül gibi buldı anuñ ile iftihâr şî’r<sup>1</sup>*

2

*Ey gül yanaklı! Şiiir güzelliğini anlattığından dolayı gül gibi övüldü.*

Emrî, şiiirin taze olması gerektiğine vurgu yapar. Şair “*vasf-ı ârız*” ile su arasında bir anlam ilgisi kurmuş olmalıdır. Yanağın su ile anlam ilgisi kurularak zikredilmesi yanağın da suyun da saflığı ve berraklığıyla ilgilidir. Aşağıdaki beyitte mekân olarak “*kenâr-ı âb*”dan söz edilmiştir. Şair, suyun berraklığıyla sevgilinin yanakları arasında bir anlam ilgisi kurarak sulu, taze bir şiiir yazmıştır/ söylemiştir. Şairin kullandığı “*âb-dâr*” tabiri “sulu, taze” (Ayverdi, 2010, s. 2) anlamlarına gelir. Bu ifade şairin şiiirde yeni anlamlar peşinde olduğunu, ilham kaynağının da sevgili olduğunu gösterir:

*... bugün vasf-ı ‘ârzuñ*

*İtdüm kenâr-ı âbda bir âb-dâr şî’r*

*Bugün yanaklarının vasfını [düşündüğüm için] su kenarında sulu, taze, bir şiiir söyledim.*

Gonca açılmamış gül anlamına gelir. “*Gül-i ra’nâ*” yarı sarı, yarı kırmızı güzel gül manasındadır (Ayverdi, 2010, s. 443). “*Mecmua*” sözcüğü şiiirlerin toplandığı yer manasında olup bir şeyin tamamı anlamına da gelir (Ayverdi, 2010, s. 784). Aşağıdaki beytin ilk mısraında goncanın mecmuasını bülbüle açtığı görülür. Bu hâl, goncanın bülbüle şiiir mecmuasını açtığını gösterir, bunun yanında goncanın açılıp güle dönüşmesini de ifade eder. Aşağıdaki beytin ikinci mısraında “*hezâr*” sözcüğü iki anlama gelecek şekilde tevriyeli kullanılmıştır. Kelime hem bülbül hem de bin sayısını ifade eder. Sözcüğün bin anlamında kullanıldığı düşünüldüğünde “*gül-i ra’nâ*”nın bülbüle bin şiiir okuduğu anlaşılır. “*Hezâr*” sözcüğünün bülbül anlamı düşünüldüğünde ise bülbülün “*gül-i ra’nâ*” karşısında şiiir okuduğu görülür. Şairin buradaki ifadelerine binaen şiiirin ilham kaynağının sevgili olduğu ve aşıkla maşuk arasında bir köprü vazifesi gördüğü de söylenebilir:

*Mecmû’asını gonca açup sundı bülbüle*

*Karşında okıdı gül-i ra’nâ hezâr şî’r*

*Gonca mecmuasını/yapraklarını açarak bülbüle arzetti. Bülbül, taze gülün karşısında şiiir(ler) okudu.*

Gönül, şairin aşkının başladığı yer olmakla beraber aşağıdaki beyitte şiiirin de zuhur ettiği yer olarak görülür. Aşkın olgunlaşp büyütüldüğü yerdir gönül. Şair burada sevgilinin yüzündeki hatlarla şiiir hattı arasında bir ilgi kurmuştur. Yüzdeki hat, yüz sayfası üzerinde duran estetik bir görünüme sahiptir. Şiiir

<sup>1</sup> Gülün divan şiiirinde kullanımına dair ayrıntılı bilgi için bkz. (Pala, 2010, s. 171-172).

<sup>1</sup> Emrî’nin incelenen şiiiri (Saraç, 2002, s. 128- 129)’dan alınmıştır.

hattı da şairin gönül sayfasına nakşedilmiştir. Şair, güzellerin ayva tüyleri çıktığında okuma çağına eriştiğini söylerken sevgiliyi şiirlerini okumaya davet eder. Nitekim şairin ilham kaynağı sevgilidir:

*Hattı gelince her güzelün okuya gelür  
Gönlüme biraz ey kaşı yâ gör ne var şi'r*

*Her güzelin (yüzünde) ayva tüyleri çıktığı vakit okumaya başlar. Ey yâ kaşlı güzel! Gönlüme bak, ne şiir(ler) var.*

Emrî, aşağıdaki beyitte sevgilinin güzellik unsurlarından boyu ve kendi şiiri arasında bir bağlantı kurmuştur. Şair, şiir ve sevgilinin boyunun vasfı için de *şîve-kâr* sözcüğünü kullanır ki bu kelime "nazlı, cilveli, edalı" (Ayverdi, 2010, s. 1175) anlamlarına gelir. Klasik şiirde sevgili genellikle nazık ve nazenin olarak anlatılır. Sevgilinin nezaketi ve edasıyla orantılı olarak bir şiir söyleme gayretinde olan şair, aslında şiirde estetik ve inceliğe ne kadar değer verdiğini gösterir. Ona göre sevgili güzeldir. Buna binaen onu vafeden şiir de ona yaraşır güzellik ve incelikte olmalıdır. Bir nevi sevgiliye bakan şiiri, şiire bakan da sevgiliyi görmelidir:

*Ol şîve-kâr u serv-i ser-efrâzuñ Emriyâ  
Dirsem yaraşur üstine bir şîve-kâr şi'r*

*Ey Emrî! O, işveli ve uzun boylu serviye işveli bir şiir desem yakıştır.*

Emrî'nin "şiir" redifli şiirinde şiire dair önemli bilgiler verilmiştir. Emrî'ye göre şiir; sevgiliden bahsettiği için övgüye mazhardır. Şair, şiirde yeni anlamlar peşindedir. Onun ilham kaynağı sevgilidir. Şiirin varoluş sebeplerinden biri onun sevgiliyi anlatabilmesi ve aşktır. Sevgiliye bakan şiiri, şiire bakan da sevgiliyi görmelidir.

### 1.5. Taşlıcalı Yahya Bey'in (ö. 1582) "şiir" redifli gazeli

Yahya Bey'in "şiir" redifli şiiri yedi beyit olup *fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün* kalıbıyla kaleme alınmıştır. Şiirde kafiye "-âr" sesleriyle sağlanmıştır.

Yahya Bey, şiirinde ahlakçı bir anlayışla hareket eder. Şiirin edep dairesi içerisinde kalmasını ister. Bundan dolayı aşağıdaki beyitte şiirin Hazreti Yusuf gibi yüzüne bir nikap taktığını belirtir. Şiirin yüzünde nikabın olması, manayı bütün açıklığıyla anlatmaması gerektiğini de vurgulamak içindir. İkinci mısradaki şairin şiirden beklentisi daha net bir şekilde kendini gösterir. Burada şair, şiirin utanarak konuştuğunu söyleyerek muhtevasına dair de bir alan tayin eder. Malumdur ki Züleyha Hazreti Yusuf'a tuzak kurmuş, Hazreti Yusuf aralarına bir hicap perdesi bırakarak bu sınırın aşılmasına engel olmuştur.<sup>1</sup> Şair bu anlamda şiiri Hazreti Yusuf'un izzeti gibi görüp nefsanî şeylerin şiire karışmamasını ister ki bu hal onun anlayışının ahlakçı olduğuna dair ipuçları verir. Şair, şiiri Hazreti Yusuf'a benzettir. O, maddi güzelliğin sembolüdür. Onun nikabı ve hicabı ona bir mana güzelliği de katmıştır. Buradan hareketle şairin Hazreti Yusuf örneği üzerinden şiiri açıklamaya çalışması onun mana güzelliğine verdiği değer de ispatıdır. Şöyle denebilir ki şair, şiiri Hazreti Yusuf gibi estetik görürken manasının da pak ve ölçülü olması gerektiğini vurgular:

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. (Pala, 2010, s. 483-484).

*Yüzine tutmuş nikâb-ı hattı Yûsuf-vâr şî'r*

*Şivesindendür hicâb ile ider güftâr şî'r*<sup>1</sup>

4

*Şiiir, Yusuf gibi yüzüne ince bir hat tutmuş. Şiiirin tarzındandır/üslubundandır, utanarak konuşur.*

Yahya Bey, şiiirin duygulara tercüman olduğu inancındadır. Bundan dolayı sevgilinin şiiir okusa hâline vakıf olacağını bildirir. Şiiir biraz cezbe işidir. Bu özelliğiyle nesirden farklıdır. Duygular nesir dilinde çoğu zaman doğrudan aktarılırken şiiir dilinde mecazlı bir anlatım ön plana çıkar. Bundan dolayı şiiirde görünen anlamın ötesinde farklı manalar da dolaylı olarak aktarılabilir. Bu anlamda şiiir aşığıdaki beyitte sevgilinin kendisini tanıyabilmesinin aracı olarak şiiirleri gösterir. Çekilen dertler âşığın iniltilerinde gizlidir. İniltilerin mekânı da şiiirin şiiirleridir. Şiiir, kendi sesinin ancak şiiirden duyulabileceğini söylerken aslında şiiirin bir samimiyet meydanı olduğunu da göstermiş olur. Çünkü şiiir bütün samimiyetiyle şiiirlerinin arasındadır. Görüldüğü üzere burada şiiir şiiirin samimi bir hâl tercümesi olduğunu vurgulamıştır:

*Çekdiğüm derdi bilürdi nâlemi gûş eylese*

*Hâlîme vâkıf olurdu okusa dildâr şî'r*

*Gönül alan sevgili şiiir(imi) okusa hâlîmi anlar, iniltilerimi dinlese çektiğim derdi bilirdi.*

Yahya Bey, şiiiri güzellik denizinin dalgalarına benzetmiştir. Bu dalgayı da sevgilinin kaşlarında görmüştür. Kaşların kavsi ile dalga boyları arasında bir benzerlik ilgisi kuran şiiir, şiiiri, güzellik denizinin dalgası olarak tanımlamaya çalışmıştır. Deniz durgunluğu aslında sıradanlığı ifade ederken dalgalanma denizdeki cezbenin dışavurumudur. Dolayısıyla şiiirdeki dalga boyu şiiirin cezbisinin şiddeti paralelinde anlam kazanır. Şiiir için "yârün ebrûsı gibi bahr-i melâhat mevcidir" diyen şiiir bunun ancak basiret sahiplerince görülebileceğini vurgular. Basiret sahibi insanlar görünenin ötesinde görünmeyen bazı şeylere de vakıftır. Bunlar sıradan insanlardan farklı olup hayatı da şiiiri de doğru okuyabilirler. Bu anlamda şiiiri yorumlamak her kişinin kârı değildir. Böylesi bir durum şiiirin doğrudan anlaşılmayan bir niteliğe sahip olduğunu ortaya koyarken şiiirin muhatabının da basiret ehli insanlar olduğunu gösterir:

*Yârün ebrûsı gibi bahr-i melâhat mevcidür*

*Yaraşur olursa manzûr-ı ülü'l-ebşâr şî'r*

*Şiiir, sevgilinin kaşları gibi güzellik denizinin dalgasıdır. Basiret sahiplerince görülürse uygun düşer.*

A'raf Suresi 143. ayetinde<sup>1</sup> Allah'ın Tur Dağı'na tecelli etmesiyle dağın paramparça oluşu anlatılır. Şiiir bu olaydan yola çıkarak şiiirin niteliğine dair bazı bilgiler vermektedir. Şiiir, şiiirin hâl-i perişanının tercümanıdır. Sevgili, ister ilahi ister beşeri olsun şiiirin ilham kaynağıdır. Âşığın dağınıklığı; kıyafetine, üstüne başına yansısı da onun duygularının parçaları ancak şiiirlerinin arasından bulunabilir. Bu anlamda şiiir defterleri sevgiliyi görüp dağılan bir ayna gibi düşünülebilir. Kırılan her parçada sevgilinin tesiri ve izdüşümüyle beraber şiiirin acıları vardır:

<sup>1</sup> Yahya Bey'in incelenen şiiiri (Çavuşoğlu, 1977, s. 349-350)'den alınmıştır.

<sup>1</sup> "Mûsâ, tayin ettiğimiz vakitte (Tûr'a) gelip de Rabbi onunla konuştuğunda o, "Rabbim! Bana görün; sana bakayım" dedi. Rabbi, "Sen beni asla göremezsin. Fakat şu dağa bak; eğer o yerinde durabilirse sen de beni görebilirsin" buyurdu. Rabbi o dağa tecelli edince onu paramparça etti; Mûsâ da bayılıp düştü. Kendine gelince dedi ki: "Seni noksan sıfatlardan tenzih ederim, sana tövbe ettim; ben inananların ilkiyim." (Kur'an-ı Kerim, 7/ 143).

*Pâre pâre itdi endâmın yakasın çâk idüp  
Tûr-ı Mûsâ gibi görmüştür meğer dîdâr şîr*

*Şiir, sanki sevgiliyi görmüş Tûr-ı Musa gibidir. (Şiir, sevgiliyi görünce) boyunun yakasını yırtıp paramparça etti.*

Şair divanını dert ehlinin sohbet mekânı olarak göstermiştir. Öyle ki burası *âşık-ı dîvânelerin* uğrak yeri olmuştur. *Ehl-i derdîn* şairin divanına müracaat etmesi, şairin dertlerini dile getirmede mahir olduğunu gösterir. Şairin kendisini ve divanını âşıkların odak noktası olarak göstermesi şiirde iddialı olduğunun da alametidir. Zira şairin divanında kendini gören divane âşıklar, bu mekânı bir sohbet ve dertleşme yeri olarak görürler. Buraya toplananların sıradan insanlar olmadığı *âşık-ı dîvâne* oldukları görülmektedir ki akıllara delilerin şifa bulmak için bir mekânı ziyaretleri gelmektedir. Bu anlamda şairin divanı çılgın âşıkların uğrak yeri/dertleşme mekânı olmuştur:

*‘Âşık-ı dîvâneye dîvânım oldı hasb-i hâl  
Ehl-i derdün derdim eyler müdâm iş'âr şîr*

*Şiir, derdimi daima dert ehline hissettirdiği için divanım divane âşıklar için dertleşme/sohbet mekânı oldu.*

Âlem-i mana, manevi âlem ve rüya âlemi gibi anlamlara gelirken âlem-i gaybî ise maddi âlemin dışında görülmeyen bir âlemi işaret eder (Ayverdi, 2010, s. 40) Şair, şiiri *âlem-i manadan* tezahür eden bir unsur olarak görür. Bu, şairin “*mana*” kelimesine yüklediği anlam itibarıyla şiirde manaya verdiği önemin de göstergesidir. Şiir, mana âleminden zuhur edince lisanı da farklı olur. Nitekim şair, şiirin dilini de farklı görür. Şiirdeki lisanın da *lisan-ı gayb* gibi olduğunu söyler. Her mısra *lisan-ı gayb* gibi, yani bilinmeyen bir dil gibi, görüldüğünden şiirin anlamına nüfuz etmek için o lisanı bilmek gerekir. Şiirin içerisindeki bilinmeyenler ancak o dilden anlayan kişilerce çözülebilir. Görüldüğü üzere şair, şiirdeki mananın önemine değinirken şiir lisanının öyle hemen açıklanamayacağını vurgular. Bu da şairin şiir lisanını nesirden çok farklı ve kapalı bir dil olarak gördüğünü gösterir:

*Bir lisân-ı gaybdur güyâ anun her mısra'ı  
‘Âlem-i manâdan eyler kendüyi izhâr şîr*

*Şiir kendisini mana âleminden gösterir. Sanki onun her mısrası gaybi bir lisanıdır.*

Yahya Bey, şiirin etkileyici yönüne de değinir. Düzgün boylu sevgili için söylenen şiirler hem şairi hem de dinleyeni etkiler. Bundan dolayı şair de güller de yakalarını parçalarlar. Gül gibi ölçülü olan bir çiçeğin sevgilinin intizamlı boyu karşısında hayrette kalması ve yakasını parçalaması şiirin ve sevgilinin estetik ve etkileyici yönüyle ilgilidir:

*Şevk ile Yahya gibi güller yakasın çâk ider  
Söylesem ol kameti mevzûn için her bâr şîr*

*O boyu düzgün olan sevgili için her ne zaman şiir söylesem, güller de şevk ile Yahyâ gibi yakasını yırtar.*

Görüldüğü üzere Yahya Bey, şiiri Yusuf gibi estetik görürken manasının da pak ve ölçülü olması gerektiğini vurgular. Şair şiirin samimi bir hâl tercümesi olduğunu vurgulamıştır. O, şiirin doğrudan



anlaşılmayan bir niteliğe sahip olduğunu ifade ederken şairin muhatabının basiret ehli insanlar olduğunu belirtir. Âşığın dağınıklığı, üstüne başına yansısı da onun duygularının parçaları ancak şiiirlerinin arasından bulunabilir. Şiiir lisanı, nesirden çok farklı ve kapalıdır. Şiiir, etkileyici ve estetik olması yönüyle ön plana çıkan bir alandır.

Bu çalışmada “şiiir” redifli gazellerin şekil ve muhtevasına dair bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çıkarımlar aşağıda iki farklı tablo şeklinde verilmiştir:

**Tablo: 1.**

| “Şiiir” redifli gazeller        | Beyit sayısı | Vezin                                      | Kafiye | Redif   |
|---------------------------------|--------------|--|--------|---------|
| 1. İshak Çelebi'nin gazeli      | 9            | Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün   | -âr    | şii'r   |
| 2. Zâtî'nin 346 numaralı gazeli | 7            | Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün   | -âr    | şii'r   |
| 3. Zâtî'nin 347 numaralı gazeli | 7            | Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün   | -âr    | şii'r   |
| 4. Zâtî'nin 940 numaralı gazeli | 9            | Mefâ'ilün/ mefâ'ilün/ mefâ'ilün/ mefâ'ilün | -eri   | şii'rüm |
| 5. Muhibbî'nin gazeli           | 7            | Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün   | -âr    | şii'r   |
| 6. Emrî'nin gazeli              | 5            | Mef'ûlü/ fâ'ilâtü/ mefâ'ilü/ fâ'ilün       | -âr    | şii'r   |
| 7. Yahya Bey'in gazeli          | 7            | Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün   | -âr    | şii'r   |

**Tablo: 2.**

| “Şiiir” redifli gazeller        | Şiiire dair tespitler   |
|---------------------------------|---|
| 1. İshak Çelebi'nin gazeli      | Sevgiliyi anlatması<br>Âşık maşuk irtibatını sağlaması (köprü vazifesi)<br>Değerli (mücevher gibi) oluşu<br>Muhatabının seçkin olması<br>Öğretici olması<br>Estetik<br>Yeni olması<br>Manalı<br>Paha biçilmez<br>Ölçülü<br>Tatlı olması |
| 2. Zâtî'nin 346 numaralı gazeli | Parlak olması<br>Manalı<br>Etkileyici<br>Belig olması<br>Muhatabın ârifler olması<br>Şiiirde ilmin olması<br>Sihirli ifadeler barındırması<br>İnsanları yönlendirme gücünün olması  |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 3. Zâtî'nin 347 numaralı gazeli | Sevgiliyi anlatması<br>Estetik<br>Şifa kaynağı olması<br>Âşık maşuk irtibatını sağlaması (köprü vazifesi)<br>Etkileyici olması<br>Muhatabın sarraf ruhlu olması<br>Değerli olması             |
| 4. Zâtî'nin 940 numaralı gazeli | Fasih ve belîğ olması<br>Yol gösterici olması<br>Öğretici olması<br>Genel geçer mesajlar verebilmesi<br>Aydınlatıcı olması<br>Söz/kelam işçiliği olması<br>Eğlendirici oluşu<br>Etkileyicilik |
| 5. Muhibbî'nin gazeli           | Samimiyet<br>Kıymetli olması<br>Estetik<br>Manalı olması<br>Muhatabın şiirin kıymetini bilmesi<br>Etkileyicilik<br>Sevgiliyi anlatma aracı olması<br>Mevzun/ölçülü olması                     |
| 6. Emrî'nin gazeli              | Estetik<br>Tazelik ve parlaklık<br>Âşık maşuk irtibatını sağlaması (köprü vazifesi)<br>Sevgiliyi anlatma aracı olması   |
| 7. Yahya Bey'in gazeli          | Pâk<br>Ölçülü<br>Estetik<br>Coşkulu<br>Hâl tercümanı olması<br>Muhatabının basiret sahipleri olması<br>Etkileyici<br>Dert mekânı olması<br>Manalı olması.                                     |

## Sonuç

Divan şairleri, şiire dair düşüncelerini genellikle sebep-i telif bölümlerinde, gazellerin satır aralarında özellikle mahlas beyitlerinde, divan dibacelerinde ve fahriyelerinde dile getirmiştir. Tezkireler de şair ve şiirlerin değerlendirilmesi açısından değerlidir. Bütün bunların dışında şairlerin şiir ve şaire dair yazdıkları müstakil şiirler de divan şiirinin poetikası için mühim kaynaklardır. Bu çalışmada divan şiirinde yazılmış olan "şiir" redifli gazeller üzerinden divan şairinin poetik söylemleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda İshak Çelebi, Muhibbî, Emrî ve Yahya Bey'e ait birer, Zâtî'ye ait ise üç şiir incelenmiştir.

Tespit edilen “şiiir” redifli gazellerin tamamının 16. yüzyılda yazılmış olması dikkat çekicidir. Bu şiiirler, 16. asır şiiir anlayışına dair bilgiler vermesi açısından önemlidir. Ayrıca genel olarak da divan şiiirinin şiiir anlayışına ışık tutması bağlamında da kıymetlidirler.

“Şiiir” redifli şiiirlerin tamamında şairlerin kafiye olarak “-âr” seslerini tercih ettikleri görülmektedir. Zâtî’nin “şiiirim” redifli şiiiri diğer şiiirlerden redif bağlamında ayrıldığı gibi kafiye olarak da farklıdır. Emrî’nin “şiiir” redifli gazeliyle Zâtî’nin “şiiirim” redifli şiiiri dışında diğer şiiirlerin fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilün vezniyle yazıldıkları görülmektedir. Emrî, şiiirini mef’ûlü/ fâ’ilâtü/ mefâ’ilü/ fâ’ilün kalıbıyla kaleme alırken Zâtî’nin “şiiirim” redifli şiiiri mefâ’ilün/ mefâ’ilün/ mefâ’ilün/ mefâ’ilün vezniyle yazılmıştır. Muhibbî ve Yahya Bey’in şiiirleri gibi Zâtî’nin “şiiir” redifli iki gazeli de yedi beyit olarak yazılmıştır. İshak Çelebi’nin şiiiriyle Zâtî’nin “şiiirim” redifli şiiiri dokuz beyitten oluşurken Emrî’nin şiiirinin beş beyitten oluştuğu görülmektedir.

Üsküplü İshak Çelebi’nin şiiiri, şiiirin nasıl olması gerektiğine dair önemli bilgiler ihtiva etmektedir. Şiiiri âşkyla sevgili arasında bir köprü olarak gören şair, şiiirde aşk, hakikat ve manaya dikkati çeker. Ona göre şair bir söz işçisidir. Şiiirin değerini bilmeyenler onu anlamaktan aciz kalır. Şiiir bir maşukta var olan estetik özelliklere sahip olmalıdır. İshak Çelebi, özellikle Sa’dî’nin *Gülistan*’ının okunması gerektiğini söyler.

Bu çalışmada, Zâtî yazdığı “şiiir” redifli şiiir sayısı bakımından ön plana çıkan kişilik olmuştur. Onun *Divan*’ında iki “şiiir” redifli bir de “şiiirim” redifli gazeli bulunmaktadır. Zâtî 346 numaralı gazelinde şiiirin manalı, etkileyici, büyüleyici, estetik olması gerektiğini belirtir. Zâtî, cahil ve zevksizlerin şiiirin muhatabı olamayacağını söylerken arifleri muhatap olarak görür. Zâtî’nin ayrıca özellikle matla beytini önemseydiği görülmektedir. Zâtî’nin 347 numaralı gazeli de şiiire dair birçok düşüncüyü içermektedir. Burada Zâtî, şiiir ve maşukun güzelliğine değinir. O, şiiirin yakıcı, samimi ve etkileyici olması gerektiğine dikkati çekerken şiiire verdiği değeri de dikkatlere sunar. Zâtî, şiiirin güzel parçalardan oluşmuş güzel bir bütün olması gerektiğini ve güzeli anlatması gerektiğini vurgular. Ona göre şiiir değerli bir inci gibidir. Bundan anlayan sarraf ruhlu kişiler şiiire meyleder. Zâtî’nin 940 numaralı gazeli “şiiirim” rediflidir. Bu şiiirde, şair, kendisini ve şiiirini mübalağalı ifadelerle över. Zâtî, burada kendi şiiirini fesahat, belagat, süs, etkileyicilik, söze şekil verme, estetik ve eğlendirme gibi özellikleriyle ön plana çıkarır. O, şiiirinin aydınlatıcı ve yol gösterici olduğunu da söyler.

Muhibbî, şiiirinde şiiirle maşuk arasında benzerlik ilgisi kurarken şiiirin etkileyici, değerli, cazibeli, estetik, ölçülü, düzgün ve manalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Şair, herkesin şiiirin muhatabı olamayacağını, şiiirde mananın ancak şiiirin kıymetini bilenlere açılacağını ifade eder.

Emrî, şiiirin sevgiliyi anlattığından dolayı değerli olduğunu söylerken sevgilide var olan estetiğin şiiirde olması gerektiğine dikkati çeker. Onun ilham kaynağı sevgilidir. Şiiire bakan sevgiliyi, sevgiliye bakan şiiiri görmelidir.

Yahya Bey şiiirin mana yüklü, estetik, hâl tercümanı, pâk, ölçülü, samimi, etkileyici, coşkun, hasbihal/dertleşme mekânı olması gerektiğini vurgular. O, şiiirin muhatabının basiret ehli, kalp gözü açık kişiler olduğunu söyler.

Şairlerin “şiiir” redifli şiiirlerdeki/gazellerdeki poetik düşünceleri için genel olarak bir çıkarımda bulunmak gerekirse şunları söylemek mümkündür:

1. Şiirde mana önemlidir. Şairler yeni manalar bulmalı, söylenmemiş sözler söyleyebilmelidir.
2. Şiir, malzemesi söz olan kelimelerdir. Bu işçilik hassasiyet ister.
3. Şairin ve şiirin muhatabı manayı kavrayabilen sarraf ruhlu, şiirden anlayan basiret sahibi kişilerdir.
4. Şiir, fasih ve beliğ olmalıdır.
5. Şiirde estetik önemlidir. Parça ve bütün güzelliği bulunmalıdır. Şiirle sevgili arasında birçok yönden benzerlikler vardır. Dolayısıyla sevgili şiiri, şiir sevgiliyi güzel gösterir.
6. Şiir; ölçülü, pak, edalı, coşkulu, etkileyici, aydınlatıcı, yol gösterici, hâl tercümanı, eğlendirici olmalıdır.

“Şiir” redifli gazellerde, divan şairinin şiiri şiirle izah eden bir anlayışı benimsediği görülmektedir. Bu tavır aslında divan şairinin genel poetik tavrıdır. Buna göre “şiir” redifli gazellerde şiirin estetik olması, ölçüsü, konusu, muhatabı, söylem biçimi, manası ve malzemesine dair birçok konuda fikir belirtildiği görülmektedir. Divan şairlerinin poetikalarını genellikle şiirle izah etmelerinin sebebi onların şiire verdikleri değer de göstergesidir. Şiiri bu kadar değerli gören bir anlayış, şiirin en iyi şekilde şiirle ifade edilebileceği düşüncesiyle hareket etmiş olmalıdır.

#### Kaynakça

- Aksoyak, İ. H. (1996). Mahzenu'-l-Esrar geleneğine bağlı mesnevilerdeki ortak hikayeler. *bilig* – 3. s. 182- 189.
- Aktaş, H. (2009). Mistik kanaldan sufizm doktrinini ve klasik şiir poetikasını tüket/emey/en modern şiir. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4/8- p. 442-462.
- Aydemir, Y. (2009). Nâbî'nin ideal gazeli. Bakal, Ali (Ed.). *Şair Nâbî Sempozyumu 13-15 Kasım 2009 Şanlıurfa*. s. 77-90.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Yayınları.
- Bayram, Y. (1995). *16. yüzyıl divan şiirinde "poetika"*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. <http://libra.omu.edu.tr/tezler/35877.pdf>
- Bayram, Y. (2014). 16. yüzyıldaki bazı divan şairlerine göre şiirde gâye. *Mavi Atlas*, (3), 1-21.
- Çavuş, M. F. (2019). *15. yüzyıl klasik Türk şiirinin poetikası*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, M. (1977). *Yahyâ Bey Dîvan tenkidli basım*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çiçekler, M. (2008). Sa'dî-i Şîrâzî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 35. s. 405-407.
- Doğan, M. N. (1997). *Fuzûli'nin poetikası*. Kitabevi Yayınları.
- Doğan, M. N. (2009). Nâbî Divanı'nda lafız-mana münasebetleri. Bakal, Ali (Ed.). *Şair Nâbî Sempozyumu 13-15 Kasım 2009 Şanlıurfa*. s. 27-62.
- Duramaz, G. (2013). Muhibbî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. (Erişim Tarihi: 30.11.2021). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/muhibbi>
- Durmuş, T. (2014). İshâk Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. (Erişim Tarihi: 30.11.2021). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ishak-celebi>
- Erkal, A. (2009). *Divan şiiri poetikası (17. Yüzyıl)*. Birleşik Yayınevi.

- Gür, Â. & Koçakoğlu, B. (2009). Yeni Türk edebiyatında kaynak olarak poetika. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4 /1- p. 79-187.
- Işık, İ. (2020). Divan edebiyatında poetik bilinç: Divan şiiirinde “şiiir” redifli şiiirler. Öztürk, Murat & Topuz Ercüment (Ed.). 2. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Kanar, M. (2007). Nizâmî-i Gencevî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 33. s. 183-185.
- Kaplan, M. (2019). *İhsan Deniz'in şiiir poetikası*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karahan, A. (1995). Evhadüddin Enverî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 11. s. 267-268.
- Karataş, T. (2009). Poetik düşünüşün klasik şiiirde dile getirilişii: Bâkî Divanı örneğii. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 39, s. 449-457.
- Kaya, B. A. (2013). Dukagin-zâde Taşlıcalı Yahyâ Bey. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. (Erişim Tarihi: 30.11.2021). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/yahya-bey-dukaginzade>
- Keklik, M. (2014). *Üsküplü İshak Çelebi Divan metin-çeviri-açıklamalar-dizin*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- Kılıç, M. E. (2012). *Süfî ve şiiir Osmanlı tasavvuf şiiirinin poetikası* (10. Baskı). İnsan Yayınları. *Kur'an-ı Kerim*. <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/A'r%C3%A2f-suresi/1097/143-ayet-tefsiri>
- Kurtoğlu, O. (2013). Zâtî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. (Erişim Tarihi: 30.11.2021). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/zati-ivaz>
- Kurtulmuş, R. (1995). Emîr Hüsrev-i Dihlevî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 11. s. 135-137.
- Okay, M. O. (2005). *Poetika dersleri*. Hece Yayınları.
- Pala, İ. (2010). *Ansiklopedik divan şiiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları.
- Sağın, Ö. (2020). *Orhan Pamuk ve poetikası*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Saraç, M. A. Y. (2002). *Emrî Divanı*. Eren Yayıncılık.
- Saraç, Y. (2014). Emrullâh Emrî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. (Erişim Tarihi: 30.11.2021). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/emri-emrullah>
- Sazyek, H. (2000). Poetika kavramı ve yeni Türk edebiyatında manzum poetik ön sözler. *Türk Dili*, S: 577, s. 10-22.
- Tarlan, A. N. (1967). *Zatî Divanı edisyon kritik ve transkripsiyon gazeller kısmı: I. cild*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1970). *Zatî Divanı edisyon kritik ve transkripsiyon gazeller kısmı: II. Cild*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Tunç, S. (2000). Muhibbî Dîvânı'nda şiiir ve şâir ile ilgili değerlendirmeler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 265-283.
- Türkdoğan, M. G. (2012). Mesnevilerde poetika. *Dede Korkut Dergisi*, S. 2, s. 179-188.
- Üzgör, T. (1990). *Türkçe dîvân dîbâceleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yavuz, K. & Yavuz, O. (2016). *Muhibbî Dîvânı bütün şiiirleri I. cilt*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Yeniterzi, E. (2005). Divan şiiirinde gazel redifli gazeller. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S: 18, s.1-10.

## 45-Freud ve Jung ışığında masal ve psikanaliz

Merve KARABULUT<sup>1</sup>

**APA:** Karabulut, M. (2022). Freud ve Jung ışığında masal ve psikanaliz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 756-764. DOI: 10.29000/rumelide.1074051.

### Öz

Sözlü ve yazılı geleneğin bir parçası olan masallar nesilden nesile aktararak günümüze kadar ulaşır. Bir bilinç ürünü olan ve bilincin tüm sırrını himaye eden masallar derinlemesine analiz edilmeyi beklemektedir. Bilinçten türediği için ister istemez bilinçdışı özellikleri bünyesinde barındıran masalların analiz edilebilmesi için, farklı disiplinlerin bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. "Masal ve Psikanaliz" adlı bu çalışmada masalların içerdiği psikanalitik öğelerin çözümlenebilmesi için uygulanan psikanalitik bakış açısı açıklanmaya çalışılmaktadır. Farkında olmadıklarımızın farkına varmamızı sağlayan bu yöntemde, adını duyuran Freud ve Jung olmak üzere çalışmamızda bu iki psikanalistin öğretileri esas alınmıştır. Bu kuramcılar edebi metinleri rüyalara benzeterek masalların da rüyalar gibi birçok bilinçdışı öğeyi barındırdığının ve bunların aynı rüyalar gibi çözümlenmesi gerektiğinin altını çizerler. Biz de buradan hareketle çalışmamızda masalları psikanalitik yöntemle inceleme söz konusu olduğunda, Freudyen ve Jungcu bakış açıları ile masalların nasıl çözümlenebileceğini vermeye çalıştık. Freud'un ve Jung'un rüya çalışmalarını ayrıntılı bir şekilde ele alarak masallara da aynı şekilde uygulanabileceği konusunda detaylı bilgi verdik ve her iki kuramcının birbirlerinden ayrıldığı yönlere dikkat çektik.

**Anahtar kelimeler:** Masal, psikanaliz, Freud, Jung, rüya çalışması

## Fairytale and psychoanalysis in the light of Freud and Jung

### Abstract

Fairy tales, which are a part of oral and written tradition, are passed down from generation to generation and reach the present day. The fairy tales, which are a product of consciousness and protect all the secret of consciousness, are waiting to be analyzed in depth. The perspectives of different disciplines are needed in order to analyze the fairy tales that inevitably contain unconscious features because they are derived from consciousness. In this study called "Fairy Tale and Psychoanalysis", the psychoanalytic perspective applied to analyze the psychoanalytic elements contained in fairy tales is tried to be explained. This method, which enables us to realize what we are not aware of, is tried to be explained on the basis of the teachings of these two psychoanalysts, Freud and Jung, who made their name known. These theorists liken literary texts to dreams and underline that fairy tales contain many unconscious elements like dreams and that these should be analyzed just like dreams. From this point of view, in our study, we tried to give how fairy tales can be analyzed with Freudian and Jungian perspectives when it comes to examining fairy tales with psychoanalytic method. By discussing Freud's and Jung's dream studies in detail, we gave detailed information on how it can be applied to fairy tales in the same way, and we drew attention to the aspects where both theorists differ from each other.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), merve.karabulut@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2106-5941 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074051]

**Keywords:** Fairy Tale, Psychoanalysis, Freud, Jung, Dream Study

## Giriş

Yüzlerce yıl sonra bile masalların büyüüne kapılmak mümkündür. Çünkü iyinin her zaman kazandığı ve kötülüğün hak ettiği cezayı aldığı fikri bizi cezbeder. Büyülenmek hoşumuza gider ve büyüünün var olduğu, hayvanların ve nesnelere konuşabildiği ve en son ölümün olacağı umuduyla bu dünyaya kendimizi kaptırmaktan alıkoyamayız. Çocukken hayran olduğumuz bu dünyanın var olmadığını bilsek de bu dünyanın hep bir parçası olmak ya da en sevdiğimiz karakterler gibi olmak isteriz. Bugün yetişkin olarak bu masalları okuduğumuzda, masalların çok acımasız ve ahlaksız olduğunu fark edince, genellikle ya şaşırır ya da inciniriz. Küçük Gretel'in bir cadıyı öldürdüğünü ve bu süreçte kendimizi iyi hissettiğimizi düşündüğümüzde, bu bize korkutucu gelir. Gretel'in öz babasının çocuklarını ormanda yalnız başına bırakmasını hayretler içinde karşılız. Cinderella'nın üvey kız kardeşlerinin topuklarını kesmesinin ve Pamuk Prenses'in kötü kraliçesinin ölümüne dans etmesinin ne anlama geldiği bu noktada bizi düşündürür. Çocuk olarak hiçbir zaman bunları bu kadar kötü bulmadık ve bugün kendimize bu tür hikâyelerin neden çocukluğumuzu bu kadar etkilediğini ve onlardan ne öğrendiğimizi sorar olduk. Öğrenme sorusuna cevap verebilmek için artık halk masalına bir çocuk ya da yetişkin gözüyle değil, karakterlerin gelişimini anlamak ve öğrenme süreçlerine dair içgörü kazanmak için, bir psikanalizin gözünden bakmak gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada masalların psikanalitik bakış açısı ile nasıl ele alınabileceği gösterilmeye çalışılmaktadır. Psikanaliz teorisinde/kuramında, iki farklı kanadı temsil eden Freud ve Jung'un öğretilerinin masalları aydınlatmada nasıl bir işlev üstlendiği gösterilmektedir.

## Masal nedir?

Halk masallarının çoğu, bildiğimiz gibi kitapların ve kitle iletişim araçlarının olmadığı endüstri öncesi çağlardan gelmektedir. Masalarda dönemin insanların fantezileri, istekleri, korkuları ve umutları yansıtılır; bu halk masallarına belirli bir zamansızlık verir. Keder, aşk ya da nefret gibi temel duygular, günümüzde başka şeylere ya da koşullara yönelik olabilir, ancak bu duyguların doğasında bulunan psikolojik dinamikler hâlâ aynı şekilde yaşanmaktadır. Masallar daha çok duygularımıza hitap ettiği için günümüzde de geçerliliğini korumaktadır (Spring, 2001: 57).

Halk masalları, insanların yollarını bulmalarına yardımcı olur. "Bir varmış bir yokmuş (...)", "Uzun zaman önce (...)" gibi başlayan cümlelerle, masal dünyasının kurallarının şeffaf ve açıkça tanınabilir olduğu; rollerin belirlendiği ve düzenlendiği küçük bir dünyanın varlığından söz etmenin mümkünlüğü bize gösterilmektedir (Stumpfe, 1992: 14). Örneğin, masalın sonunun iyi karakterler için her zaman olumlu bir yanı vardır ("(...) ve böylece sonsuza dek mutlu yaşadılar"), kötü ve uğursuz karakterler ise yenilmeye ve hatta çoğu zaman öldürülmeye mahkûmdur.

19. ve 20. yüzyılların psikolojik araştırmaları, tarih öncesi çağlardan beri tıpkı mitlerde ve halk masallarında olduğu gibi, her insanın kişisel olgunlaşma krizlerinde, rüyalarında en azından bir sembol olduğunu dile getirir (Stumpfe, 1992: 14f.). Örnek vermek gerekirse orman, masalarda yer alan ortak bir semboldür. Ormanın gizemli karanlığında cadıların var olduğu, yardımsever kuşların yaşadığı ve ölçülemez hazinelerin saklandığı büyüü bir dünya vardır. Karmaşık, aşılabilir bir orman, insan ruhunun karanlık ve saklı derinliklerini sembolize eder (Spring, 2001: 21). Böylece halk masallarında geçen eski, uzak ve aynı zamanda oldukça tanıdık yerler, zihnimizin derinliklerine daha doğrusu bilinçaltımıza bir yolculuk yapmamıza olanak tanır (Stumpfe, 1992: 18f.)

Hemen hemen bütün toplumlarda bulunan ve benzer konuları ele alan sözlü kültür ürünü masallar, ağızdan ağıza ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Doğrudan gerçek hayatın yansıması olarak nitelendirilebilecek masallar halk tarafından yaratılır ve kendine özgü özellikleri bünyesinde barındırır. Halk edebiyatı ürünü olan masallarda türlü türlü sıkıntıların, acıların ve değişimlerin derinliklerinde yatan saklı anlamlar, çeşitli imge ve simgelerle anlatılır. Bu imge ve simgelerin temsil ettiği anlamların açıklanması ve bilinçaltına yolculuk yapılması ise ancak psikanalitik bakış açısı/psikanaliz ile gerçekleşir.

### **Masal araştırmaları üzerine**

Masal anlatma geleneği eskilere dayanmaktadır. Sözlü gelenekten sonra ortaya çıkan yazılı geleneğin yaklaşık üç bin yıl öncesine dayandığı söylenebilir. Görünüşe göre bazı masal motiflerinin değişmeden kalması ve dünyanın tüm bölgelerinde ortaya çıkması dikkat çekicidir. Filozof ve yazar olan Apuleius'un, MS 2. yüzyılda "Cupid and Psyche" başlıklı bir halk masalı kaleme alması ve bu masalın bugünün "Güzel ve Çirkin" masalıyla aynı örüntüyü takip etmesi (Franz, 1986) bu duruma örnek verilebilir. Masallarda ortaya çıkan motifler arasında genellikle bariz bir ortaklık olduğu bulgusu, araştırmacıları masalların ilk/ilkel halini aramaya yöneltir. Her ne kadar bu tespit edilemese de (Beit, 1952), 18. yüzyılda öncüler arasında özellikle Winckelmann, Hamann ve J. G. Herder'in yer aldığı halk masallarına yönelik somut bir bilimsel ilginin ortaya çıktığı ve masalarda sembollerle ifade edilen eski bir inancın kalıntılarının keşfedilmeye çalışıldığı belirtilebilir. Bunun nedeni, Hristiyan öğretisiyle baş gösteren genel bir memnuniyetsizliğin yanı sıra "daha yaşamsal, dünyevi ve içgüdüsel bir bilgelige yönelik ilk arzudur (Franz, 1986: 194). Grimm Kardeşleri de halk masalları koleksiyonuna başladıklarında harekete geçiren tam da bu arzudur. Chr. C. Heyne, F. Creuzer ve J. Görres de "mitlerin derin felsefi bilgi ve düşüncelerin sembolik ifadesi olduğu, Tanrı ve dünya hakkındaki en derin gerçeklerden bazılarının mistik bir öğretiyi içerdiği" görüşünü benimserler (Franz, 1986: 195).

Masallara yönelik söz konusu bu ilgiden sonra, daha bilimsel ve tarihsel yönelimli bir ilgi gelişir. Tekrarlayan motifler yeniden gündeme getirilerek, halk masalının nereden geldiğini ve nereye yayıldığını bulmak için girişimde bulunulur. Burada özellikle iki teoriden bahsetmek mümkündür. T. Benfey, masal motiflerinin Hindistan'da ortaya çıktığından ve oradan Avrupa'ya yayıldığından şüphelenirken, A. Jensen, H. Winkler ve E. Stucken, Babil'in halk masallarının çıkış yeri olduğunu ve Küçük Asya üzerinden Avrupa'ya yayıldığını varsayarlar (Franz, 1986).

Bu araştırmaların sonucunda Fin Okulu olarak adlandırılan Folklor Merkezi kurulur. Bu merkezin ilk temsilcileri olan Kaarle Krohn ve Antti Aarne, masalların tek bir menşe ülkesini belirlemenin imkânsız olduğu görüşündedirler. Bunun yerine, çeşitli anlatıların da farklı kökenleri olabileceğini varsayarak, bir halk masalı türünün farklı versiyonlarından koleksiyonlar yaparlar ve daha sonra en iyi, en süslü ve en şiirsel versiyonun orijinal olabileceğine karar verirler. Tartışmalı olabilecek bu durumda, bir anlatının zamanla sadece kısaltılmadığı veya bozulmadığı, aynı zamanda süslenebilir ve geliştirilebilir olduğu fikri akıllarda yer eder (Franz, 1986). Aynı zamanda M. Müller'in önderliğinde başka bir hareket ortaya çıkar. Ana hedef, "mit imgelerini doğal fenomenlerin bir tanımı olarak yorumlamak [...]" girişimidir (Franz, 1986: 196).

19. yüzyılda masal araştırmalarında önemli bir dönüm noktası yaşanır. Ludwig Laistner, masal ve efsanelerdeki temel motiflerin kökeninin insanların rüyalarında olduğunu öne sürer. Ancak yinelenen tipik rüyalar ile folklor motifleri arasında bir bağlantı kurmaya çalışırken kâbus motifi üzerinde yoğunlaşır. Aynı zamanda etnolog K. von der Steinen, keşfe çıkmış ilkel halkların doğaüstü inançlarının



rüyalarından kaynaklandığı sonucuna varır. O bu durumu, ilkelerin bir rüya deneyimini gerçek dışı olarak kabul etmemeleri, aksine onu gerçek bir olay olarak anlamalarıyla temellendirir. Birisinin rüyasını anlattığında, onu gerçekten yaşanmış olarak tanımlaması ve rüya olduğundan bahsetmemesi (Franz; 1986) buna sebebiyet verir. Nihayet Adolf Bastian ilk kez insan ruhunu halk masalı araştırması kavramına dâhil etmeye çalışır. Onun varsayımı, tüm halklar arasında mitolojik fikirlerin benzerliğinin ortaya çıkmasının, insan ruhunun temel bir yapısal benzerliği ile açıklanması üzerinedir. Ancak bir halk masalına uyarlanacak olan bu teoriyi/yaklaşımı objektif olarak doğrulayabilmek için önce bilinçdışı olgusunun keşfedilmesi ve bilimsel olarak araştırılması gerekir. C. G. Carus bilinçaltı üzerine ilk öncü teoriyi ortaya koyarak, bilincin bilinçdışından beslendiğinden şüphelenir. Bilinçaltının, ruhun dünyayla bağlantılı kısmı olduğunu varsayar. Bu nedenle rüyalar onun için her zaman, bilinçdışına gömülü bilinç tarafından semboller biçiminde temsil edilen bir hakikat içerir (Beit, 1952). Ancak, rüyalar ve halk masalları için bu yeni yaklaşım bilinçaltının Sigmund Freud tarafından bilimsel ve sistematik olarak araştırılması yoluyla mümkün olur.

Masallarda ve efsanelerde, rüyalarda bulunabilen aynı psikolojik anlamlar incelenen motiflerle ortaya çıkarılmaya çalışılır. Psişe, mevcut dünya görüşünü, bir kişinin kişisel istek ve özlemlerine karşılık gelecek şekilde yeniden şekillendirme eğilimindedir. Örneğin bu durum, tam olarak bir rüyada gerçekleşir. Bu sayede bilinçdışının sansürü rüyayı travmatik bilgi veya benzerlerinden korumak için hareket eder. Freud bu süreci rüya çalışması olarak adlandırır. Ancak uyanık haldeyken bu tür istekler genellikle kabul edilmez ya da gerçekleştirilmez. Masallarda bu tür istekler, muhteşem beceriler veya nesnelere şeklinde işlenir. Bu nedenle, Freud'a göre, her rüya, bilinçaltına bastırılan bir istek üzerine kuruludur. Bir başka deyişle rüyalar istek gerçekleştirimini temel alır. Bireyin dürtülerinden kaynaklanan ve tüm insanlar için ortak olan noktalara masallarda rastlanması bundandır. Freud, her rüyanın bencil olduğunu iddia eder ve her insanın gerçeklikte geri çekilmek zorunda olduğunu, bu sayede bilinçdışının uykuda kendini bir rüya şeklinde gösterdiğini belirtir. Ancak rüya gören bunun farkında değildir. Freud'un halk masallarına yönelik araştırmasının önemi, rüyaların, çocuğun hayal gücünün ve arkaik insan ırkları arasındaki temel bir yakınlığın keşfinden kaynaklanır. Onun için rüyaların ve halk masallarının imgelerinde bilinçli bir dille kolayca ifade edilebilecek daha derin bir anlam vardır (Beit, 1952).

C. G. Jung bu durumu farklı değerlendirir. Jung, bu imgelerin, temel zihinsel yapının bir ifadesi olduğu kanaatinde. Ona göre bunlar bilinçsizce hareket ederek, ruhun ruhsal ve içgüdüsel işlevlerini harekete geçirmektedir. Jung bu imgelerin dayandığı güçleri arketipler olarak tanımlar. Arketip kendi içinde belirsizdir, dolayısıyla belirli bir mitolojik imgeyle özdeş değildir. Aksine, imgeler, temel arketipin tek bir tasarımını temsil eder. Masal, arketipi nispeten saf bir biçimde gösterir ve soyut bir biçimde insan ruhunun yasalarını netleştirir (Beit, 1952). Artık halk masalı araştırmalarında çok çeşitli ve farklı yönler söz konusudur. Halk masalının biçimsel yönleriyle ilgilenenler olduğu gibi, halk masalına psikanalitik yaklaşımın uygun görüldüğü- çalışmamızda ele alacağımız- Freudyen ve Jungyen yaklaşımlar da söz konusudur. Konuyu açıklığa kavuşturmak için Freud'a ve Jung'a değinirsek; öncelikle C. G. Jung'un, Freud kadar iyi tanınmadığını söyleyebiliriz. Klasik psikanaliz için temel olan Freud'un öğretilerinden kopan Jung kendi öğretilerini geliştirir. Freud'un rüya yorumu ile Jung'un rüya yorumu arasındaki farkın ne olduğu sorusuna verilecek yanıt şudur; Freud rüyalarındaki sembolleri her zaman bir aşk ya da ölüm içgüdüleriyle ilişkilendirirken, C. G. Jung'un yorumlama sisteminin daha farklı olduğu ortaya çıkar. Jung arketip kavramını ortaya atarak bunun üzerinden gider. Böylece "Arketip nedir ya da nelerdir?" sorusu ilk aklımıza gelen olur. C. G. Jung onları kültürler arasında var olan sembolik figürler olarak tanımlar. Örnek vermek gerekirse, dişi arketipler anne, tanrıça, cadı, erkek arketipler ise baba, hükümdar, kahramandır. Arketiplerin yaşamsal içgüdüler oluşturduğunu, ancak deneyime dayalı eğitim yoluyla

yeni arketiplerin de öğrenilebildiğini belirtmek olanaklıdır. Arketiplerin masallarla ya da psikanalizle olan bağlantısı ilginçtir. Masallar birçok arketip içerir. Görülen bir rüya, günlük yaşamda hangi arketiplerin algulandığını ya da hatırlandığını gösterebilir. Bunların hakkında nasıl hissettiğimizi de ortaya koyar.

Buraya kadar anlatmaya çalıştığımız masallar üzerine yapılan çalışmalarda dikkat çeken nokta, masalların bilinç, bilinçdışı ve bilinçaltı öğelere yakınlığıdır. Tam da psikanalizin çıkış noktası olan bu noktalarda Freud bir arkeolog gibi kazı yapmaktadır. (Sarı-Akyıldız Ercan, 2008: 19) Freud'un kazı alanı bedenden öte olan bilinçdışı ve bilinçaltıdır. Bu nedenle psikanaliz, rüyadan gündüz düşlerine varana kadar bilincin gölge oyunları ile uğraşmayı, bunları gelecek nesle bir kültür verisi olarak taşımayı kendine görev edinir. Bu açıdan bakıldığında, masal da bir ulusun kolektif bilincinden türediği için bilinçdışı veriler sunmaktadır. Farklı disiplinlerin yardımlarıyla yeni okumalara açık olan masalarda bilincin ve bilinçaltı öğelerin psikanalitik değerlendirilmeleri yapılabilmektedir. Freud ile başlayan psikanalizin edebiyata ve sanata uyarlanması diğer psikanalistler de devam ettirir. Freud ile aynı yolda yürüyen psikanalistler olduğu gibi, onunla yollarını ayıran psikanalistler de vardır. Çalışmamızda ele aldığımız bir diğer isim olan Jung, psikanalitik derinliklere ulaşmakla beraber kendi yolunu çizerek kendi kuramını oluşturur. Freud'un ve Jung'un masallara farklı bilimsel yaklaşımlarının olduğunu Mehmet Rifat da "Masallara Yaklaşım Biçimleri" adlı makalesinde belirtir;

Bu yaklaşımlar dışında, masallar psikanaliz kuramcılarının da inceleme konusu oldu: Sigmund Freud ve Freudcular (Karl Abraham, Franz Ricklin, Otto Rank, Theodor Reik, Geza Roheim vb.) Carl Gustav Jung ve Jungcular (Erich Neumann, Hedwig von Beit, Marie Louise von Franz vb.) ile Sigmund Freud'un ve Melanie Klein'in kuramlarından esinlenen Bruno Bettelheim masalları değişik psikanaliz yöntemleriyle ele aldılar (Rifat, 1999: 63).

Bu alıntıdan bir kez daha birbirlerinden ayrı bakış açısına sahip olduğuna tanık olduğumuz Freud'un ve Jung'un masallara uyarlanabilen yaklaşımını burada açıklamaya çalışacağız.

## Freud ve psikanaliz

Freud'dan beri halk masalları, Grimm masallarında gösterildiği gibi, psikanalizde bilinçaltının anahtarı, bastırılmış korkuların ve (yasak) arzuların paradigmatları olarak anlaşılmıştır. Masalların psikanalitik yorumunun daha iyi anlaşılması için öncelikle psikanalizin kurucusu olan Freud'un teorilerine kısa bir giriş yapılması gerektiği kanısındayız.

6 Mayıs 1856'da Freiberg'de dünyaya gelen Sigmund Freud'un çalışmalarının arka planını, içinde büyüdüğü ve yaşadığı entelektüel iklim ve sosyal çevre oluşturur. Ahlaki açıdan çok katı olan Viktorya döneminde, özellikle cinselliğin bir tabu olduğu ve bu nedenle insanlar arası sorunların en büyük alanını işaret ettiği söylenebilir. Kariyerine tıp doktoru olarak başlayan Freud, fizyoloji ve nöroloji alanında uzmanlaşır. Eğitimi sırasında Fransa'ya bir çalışma gezisine gider. Orada, çeşitli hipnoz teknikleriyle akıl hastalığı ve ruhsal bozuklukların tedavisine yoğun bir ilgi duyar. Freud, hipnoz altında hastaların, bir semptomun gelişimine görünüşte katkıda bulunan duygu ve durumları hatırlayabildiğini keşfeder. J. Breuer ile birlikte yöntemi daha da geliştirir ve "deneyimi yeniden yaşamının (katarsis) gerçek terapötik etkiye sahip olduğu [...]" sonucuna varır (Neel, 1983: 234). Bu yöntemde (hipnoz altında) hastalar sorunlarını baskısızca ve açıkça dile getirebildiklerinden, duygusal boşalmı yaşarlar ve rahatlarlar. Ayrıca bu yöntem hastaların nevroitik belirtilerinin oluşmasına neden olan sarsıcı olayların ve duygusal çatışmaların ortaya çıkmasını da sağladığından, hastanın içsel sorunları ile hastalık

belirtileri arasında ilişki kurulur (Geçtan, 1984: 11) Bir süre hipnozu terapötik bir araç olarak kullanan Freud, daha sonra bu yöntemi bırakarak hastalarını uyanıkken özgürce konuşmaya yöneltir. Hasta, sonunda kendisini sorunun özüne geri götüren bir çağrışımlar zinciri oluşturur ve düşüncelerini açıklar. Freud, hastanın düşünce sansürünün rüya analizi süreci tarafından bertaraf edildiği serbest çağrışım sürecini geliştirir (Neel, 1983).

Freud'un insan ruhuna ilişkin anlayışı, bir bireyin her eyleminin zevk almayı ve rahatsızlığı azaltmayı amaçladığı varsayımına dayanır. Zevk kavramı, ihtiyaçların tatmini veya duyuşal deneyimlerle eş anlamlıdır. Eylemde bulunan kişi, bir eylemin nedeninin farkında değildir. Sebep bilinçsizse, genellikle kişinin kendisinin herhangi bir açıklama bulamadığı garip davranışlarla sonuçlanır. Belirli bir davranış genellikle birkaç içgüdüsel dürtü tarafından tetiklenir ve bu nedenle birkaç güdüyü takip eder. Freud'a göre bu normal dışı davranışlar bireyin içsel çatışmalarından kurtulabilmek için gösterdiği yetersiz çabaların belirtileridir ve Freud bu güdüler çokluğuna üst belirlenim adını verir. Eylemler belirli bir miktarda enerji gerektirir ve Freud'a göre her bireye, idareli ve dikkatli kullanılması gereken temel bir enerji miktarı verilir. Enerji dengesi bozulur bozulmaz, bu durum ilgili kişinin savunma mekanizması olarak adlandırılan "dolaylı bir davranış biçimine" (Neel, 1983: 239) sığınmasına neden olur. Bireyin yaşamının belirli evreleri ve buna bağlı sorunlarla çocukluk döneminde nasıl başa çıktığı, sorunların daha sonra ortaya çıkmasında belirleyici olur.

Freud'un bu ilkeleri, her şeyden önce, bir kişinin bilinçli algısının dışında gerçekleşen olaylara atıfta bulunur (Neel, 1983). Freud, insanın psikolojik yapısı hakkındaki teorilerini bu ilkeler temelinde formüle eder. Bunları üçe ayırır; İlki, bilinçdışı alanında bulunan "id"dir. Kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan var olan psikolojik gizil güçlerin tümü, ilkel ve toplumsallaşmamış biçimlerde işler. Haz ilkesini takip eder ve hiçbir şeyi hesaba katmaz. İkincisi, tamamen bilinçte bulunan "ego" dur. Kişiliğin yürütme organıdır, kararlar verir ve yargılarda bulunur, bu sayede öncelikle kendi kendini kontrol etmeye hizmet eder ve gerçeklikle bağlantı kurar. Ek olarak, "id" den gelen dürtüler için gerçekçi bir çıkış sağlamaya çalışarak, id ve süperego arasında bir uzlaşma yolu bulmakla yükümlüdür. Sonuncusu ise, kişinin vicdanı olan, ahlaki ve etik değerleri temsil eden "süperego" dur. Kısmen bilinçaltında ve kısmen psişenin bilinçli zihninde bulunur (Neel, 1983: 243). İd ve egoya karşı çıkararak, onları kendi istediği düzene sokma eğilimindedir.

Bu durumu rüyaya uyarlayacak olursak; öncelikle Freud için rüyaların büyük önem arz ettiğini belirtmek gerekir. Rüyalar neredeyse tamamen semboliktirler ve bu nedenle sorunun altında yatan bilinçsiz güçleri takip etmek için kullanılabilirler. Bilinçdışında gizlenen isteklerin bilinç düzeyindeki anlatımı olan rüyalar sınırı aşmış olan bilinçdışı duygu ve düşüncelerin maskelenmiş biçimleridir. Ego, uyku sırasında kontrolünü gevşetir, bu da kişiliğin bilinçsiz unsurlarının ifade bulmasını kolaylaştırır. Bu bilinçsiz unsurlar sembollere dönüştürülür, yani ego tarafından kabul edilebilir bir forma getirilir. Freud bunu rüya çalışması olarak tanımlar, çünkü id dürtülerinin dolaylı ifadeleri için tehdit edici görünmemektedir (Neel; 1983). Daha önce de belirtildiği gibi, Freud her insanın temel miktarda kullanılabilir enerjiye sahip olduğunu varsayar. Serbestçe elde edilebilen bu enerji miktarını libido olarak tanımlar. Teorisine göre duygular ve motivasyonlar, rüyada çeşitli mekanizmalarla "görünür içeriğe" dönüştürülür. Bu mekanizmaların başlıcaları simgeleştirme, daraltma, yön değiştirme ve yansıtma'dır (Neel, 1983).

Freud'a göre, bir kişinin kişiliğinin gelişimi çeşitli aşamalarda gerçekleşir. Bu aşamaların her birinde "mevcut psikolojik yapı, biyolojik dürtüler (özellikle cinsel dürtüler) ve çevre arasında özel bir tür karşılıklı ilişki" vardır (Neel, 1983: 249). Freud bu evreleri psikoseksüel gelişim evreleri olarak

adlandırır. İnsan gelişimi biyolojik olarak belirlenir ve her aşama insanlar tarafından sosyalleştirilmesi gereken yeni dürtüler üretir. İnsan gelişimi, anneden ayrılma nedeniyle ilk korkulu deneyim olarak yaşanan doğum travması ile başlar. Bunu, insanların hala büyük ölçüde başkalarına bağımlı olduğu sözlü aşama takip eder. Ağız, erojen bir bölge olarak algılanır ve bu nedenle odak noktası yemek yeme gibi oral aktiviteler olduğundan bu döneme oral dönem adı verilir. Bu dönemi anal dönem izler. Burada anal bölge erojen bölge olarak hissedilir. Boşaltım süreçlerinin kontrolü ön plandadır, çünkü ilk kez insanlara yüklenen talepleri yerine getirme veya yerine getirmeme arasında bir seçim yapma imkânı vardır. Bunu, cinsel organların erojen bir bölge olarak keşfedildiği ve kişinin zaten nispeten bağımsız hale geldiği fallik dönem izlemektedir. Karşı cinsten ebeveynle bugüne kadar var olan aşk ilişkisi, rekabet veya ceza korkusu aynı cinsiyetten diğer ebeveynle özdeşleşmeye yol açtığı için terk edilir. Ahlaki kavramlar nihayet benimsenerek vicdan veya süperego gelişir. İnsanlar artık öncelikle akranlarına odaklandıkları ve tüm cinsel dürtülerini bastırmaya çalıştıkları gecikme dönemine (latent/gizil döneme) girer. Gelişimin son aşaması genital aşamadır. Daha önce bastırılmış cinsel istekler yeniden uyanır. Sonuç olarak insan, bir yandan içgüdüleri ile diğer yandan süperego arasında bir çatışma içine girer. Gerçekte kimse bu döneme ulaşamadığı için, bu daha çok ütopyik bir durum olarak görülür. Ancak teorik olarak bu aşamaya ulaşıldığında kişinin cinsel, psikolojik ve sosyal olarak olgun olduğu kabul edilir (Neel, 1983). Ancak neredeyse hiç kimse tüm aşamaları sorunsuz bir şekilde geçemeyeceğinden, farklı gelişim kalıpları söz konusu olur. Bir kişi enerjisinin çoğunu belirli bir gelişim aşamasıyla başa çıkmak için kullanırsa, sözde bir belirleme meydana gelir, yani buna bağlı kalır. İd-dürtülerinin, ki egonun bunlarla başa çıkması ve/veya Süperego'nun gereksinimlerine uygun hale getirilmesi sorunlu olduğundan, her zaman ego için bir tehdit oluşturur. Bu çatışma sonucunda korku gelişir. Sonuç olarak, dürtüler bilinçaltına itilir veya uzlaşmacı bir çözüme ulaşılır. Bu çözüm, artan fantezi etkinliği veya sorunun yansıtılması, yani dürtünün hedef nesnesindeki bir değişiklik gibi savunma mekanizmalarının geliştirilmesinden oluşur (Neel, 1983).

Rüyaların oluşumunda bilinçaltının etkisini araştıran Freud, mit, masal, tabu, fıkra ve batıl inanışlara yönelir. Mitlerin ve masalların psikanalitik açıdan yorumlanmasında rüya tabirlerinin kullanılması görüşünü benimser. Çünkü rüyaların ve masalların temelinde aynı bilinç ve bilinçaltı mekanizmanın işlediğini öne sürer. Masalları rüyalara benzeten Freud, masalların da rüyalar gibi, insanların bilinçaltına bastırma eğiliminde oldukları çatışmaları, endişeleri ve arzuları ifade eden semboller içerdiğini belirtir. Bu yüzden Freud id, ego ve süperego'nun bilinçli ve bilinçsiz arzularının dikkate alınması gerektiğini belirtir. Elbette, Freud'un teorileri burada sunulandan çok daha karmaşıktır. Ancak burada verilen açıklamalar, halk masallarının olası psikanalitik yorumlarını daha iyi anlamak için Freud tarafından kurulan psikanalize genel bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

### Carl Gustav Jung ve psikanaliz

26 Temmuz 1875'te İsviçre'nin Keßwil kentinde dünyaya gelen Carl Gustav Jung, entelektüel bir aileden gelmektedir. Tıp eğitimini tamamlayan Jung, kariyerine 1900 yılında Zürih Üniversitesi'nde psikiyatrist olarak başlar. Kanton akıl hastanesi ve psikiyatri kliniğinde asistan olarak görev yapar ve kısa bir süre sonra kıdemli doktor olur. 1905 yılında Zürih Üniversitesi'nde öğretim görevlisi pozisyonuna atanır. İki yıl sonra ilk kez Freud ile tanışır. Bunun teşvikiyle, psikanalizin öğretileriyle yoğun bir şekilde ilgilenmeye başlar. Sonuç olarak, tamamen tıbbi-psikoterapötik etkinliğine konsantre olmak için 1909'da Zürih Üniversitesi psikiyatri kliniğinde kariyerine başlar. Bu noktadan sonra Freud ve Jung arasında çok verimli ve yakın bir bağ gelişir. Ancak 1913 civarında Jung, Freud'un teorilerinden uzaklaştıkça ikisi arasında bir kopuş meydana gelir. Kendisini Freud'dan açıkça ayırmak için, o andan itibaren öğretilerini "analitik psikanaliz" olarak adlandırır ve kendi okulunu geliştirir (Jacobi, 1986). Jung,

teorilerinde Freud ile aynı yaklaşımlardan yola çıkar. Ancak hastalarını tedavi etmek için kendi yaklaşımlarını ve yöntemlerini geliştirir. Tedavilerinde yönlendirilmiş çağrışımla hastaya, aklına gelen ilk terimle yanıtlaması gereken birkaç kelime verilir. Sonra semptom analizine geçilir. Bir semptomun hasta için önemini inceleyen bu durumda, bir yanda hastanın çağrışımları, diğer yanda analistin gözlemleri ve yorumları aracılığıyla bu durum gerçekleşir. Anamnestic analiz, belirli yaşam öyküsü kalıplarının analiz edildiği diğer yöntemdir. Bu aynı zamanda hastanın "eylemlerinde belirli kalıpları ve ilişkileri keşfetmesine" yardımcı olmalıdır (Neel, 1983: 277). Son yöntem aynı zamanda Jung tarafından en sık kullanılan yöntemdir ve Jung için rüyalarda, fantezilerde ve genel davranışlarda gün ışığına çıkan bilinçdışının analizini içerir (Neel; 1983). Jung'un kişilik analizine baktığımızda, o sadece iki tip kişilik olduğunu belirtir; bunları dışa dönük ve içe dönük tip olarak ayırır. Bunlar, "insanların kendilerine dışarıdan ya da içeriden yaklaşanlara verdikleri tepkilerden" kaynaklanmaktadır (Jacobi, 1986: 28). Dışadönük kişi öncelikle çevresindeki nesnelere ve insanlarla ilgilenir. Dış uyaranlara tepki verir, ancak kendi içinde olup bitenlere açık değildir. Buna karşılık, içe dönük tip çoğunlukla içlerinde olup bitenlerle meşguldür. Ancak dış dünyadan neredeyse tamamen çekilir. Bu nedenle, o güçlü bir şekilde öznedir, dışa dönük tip nesnel olarak yönlendirilir (Neel; 1983).

C. G. Jung, bilinçaltını keşfetmek için öncelikle insanların rüyalarıyla ilgilenir. Ona göre bilinçdışında, kişiliğin bilinçten bastırılmış tüm bölümleri ve deneyimleri, ayrıca "insanların tarihleri boyunca yaşadıkları tüm geçmiş deneyimler ve çatışmalar" yer almaktadır (Neel, 1983: 279). Jung bunları irksal veya kolektif bilinçdışı olarak adlandırır. Kalıtsal anıları da arketip olarak betimler. Jung, arketiplerin genetik olarak tasarlandığını ve yetişkin bir kişinin bilincinde evrensel sembollerle temsil edildiğini varsayar. Bu semboller sonunda dini veya mistik eserlerde veya insan fantezilerinde ve rüyalarında ortaya çıkar.

Rüyanın kökleri bir yanda bilinçaltında, diğer yanda ise hâlâ bilinçli olan ya da bilinçdışında dolaşmakta olan günün izlenimlerinde yatar. Rüyadaki imge ve sembollerin dizilimi uzay ve zaman kategorilerinin dışındadır ve herhangi bir nedenselliğe tabi değildir. Sıra/Düzen, Ilona Kräutle'nin eserinde tanımladığı gibi, bir halk masalının konusuyla aynı yasaları takip eder. Bunun bir istisnası, belirli bir yaşanmış olayla ilgili olan ve bunu rüyada tekrarlayan sözde şok ve tepki rüyalarıdır (Jacobi, 1986).

Jung'a göre rüyalar her zaman klasik dramaya benzer bir yapıya sahiptir. Böylece eylem, yerin belirtilmesi ve ilgili kişilerin tanıtılmasıyla başlar. Bunu, rüyanın içeriğini gösteren teşhir, yani rüya probleminin vurgulanması takip eder. (Jacobi; 1986). Böylece rüya, halk masalı ile aynı şemayı takip eder. Ve tıpkı rüya tabiri gibi, halk masalı da tam bir yoruma varabilmek için sırayla bu noktaların her birine dönmelidir (Franz, 1986). Ancak içeriğin kapsamlı bir resmini ve böylece rüyanın eksiksiz bir yorumunu elde etmek için karşılaştırmalı malzemeye ihtiyaç vardır. Jung bunun için amplifikasyon yöntemini kullanır. Burada rüyanın detaylarının çok iyi bir şekilde anlaşılması (Hall, 1983: 35), bu aşamada kişisel, kültürel ve arketipik bilgilerin toplanması (Stevens, 1999: 110-115), bu süreçten geçmiş rüyanın bireyin hayatındaki yerinin tespit edip yorumlanması (Hall, 1983: 34) söz konusudur. Burada kısaca yorumlanacak rüyanınki gibi benzer görüntüler arandığını söyleyebiliriz. Bu yöntem rüyanın her ögesi için kullanılır ve böylece imgelerden, simgelerden, efsanelerden, mitlerden vb. eşanlamlı malzeme toplanır (Jacobi, 1986). Masalların yorumlanması için de aynı prosedür geçerlidir: her masal motifi için, materyalin yorumu yapılmadan önce karşılaştırmalı materyal toplanır (Franz, 1986). Rüya tabirinde olduğu gibi, masalın özü ancak yorumun masalın tamamı için eksiksiz olarak gerçekleştirilebilmesi durumunda kavranır. Yani anlam yalnızca tek bir resim için geçerli değil, tüm eylem süreci için belirlenebilir olmalıdır. Tüm motiflerin yapı içinde sabit bir yeri vardır, tıpkı rüyalarda olduğu gibi, bu da masalın ancak bir bütün olarak yorumlanabileceği anlamına gelmektedir (Beit; 1952).

## Sonuç

Görüldüğü gibi halk masallarının varlığı eskilere dayanmaktadır. Binlerce yıldır insanlarla birlikte olan ve insanlar için büyük önem taşıyan masalların aksi takdirde korunmaları pek mümkün olmazdı. Bu, görünüşe göre, bir araştırma konusu haline gelmesinin nedenlerinden biridir. Halk masallarının psikanalitik yorumu, masaldaki imgeleri insan düşlerindeki imgelerle karşılaştırmaya ve onları oldukları gibi yorumlamaya çalışır. Masal imgeleri bilinçaltımızın imgelerine benzer, hatta aynı yapıları taşır. Psikanaliz, masalarda insanların bilinçaltında da ortaya çıkan ve genellikle rüyalarda kendini gösteren sorunları tespit etmeye çalışır. Masallar aynı problem tanımlarına sahipse, o zaman masallardaki problem çözümleri de insan ruhununkiler gibidir. Böylece, insan sorunlarını ortaya çıkarmak ve çözmek için psikanalizde rüya yorumunu devreye sokmak, gizli "mesajları" çözmek, sorunları olan insanlar için bir yardım görevi üstlenirse, masalların bu şekilde ele alınışı da insanlığa aynı yardımı sunacaktır.

## Kaynakça

- Beit, Hedwig von (1952). *Symbolik des Märchens*. Bern: Francke.
- Dieckmann, Hans (1991). *Gelebte Märchen- Lieblingmärchen der Kindheit- Mit einem Vorwort von Bruno Bettelheim*. Zürich: Kreuz Verlag AG.
- Franz, Marie-Louise von (1970). *Psychologische Märcheninterpretation- Eine Einführung*. München: Kösel-Verlag.
- Geçtan, Engin (1984). *Psikanaliz ve Sonrası*. Ankara: Dizgi Baskı: Maya Matbaacılık Yayıncılık.
- Hall, James A. (1983) *Jungian Dream Interpretation: A Handbook of Theory and Practice Studies in Jungian Psychology*; 13, Canada: Inner City Books, University of Toronto Press.
- Jacobi, Jolande (1986). *Die Psychologie von C. G. Jung- Eine Einführung in das Gesamtwerk- Mit einem Geleitwort von C. G. Jung*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Neel, Ann F. (1983). *Handbuch der psychologischen Theorien*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rıfat, Mehmet (1999). *Masallara Yaklaşım Biçimleri*. Kuram Dergisi. Kitap: 6.
- Sarı, Ahmet-Akyıldız Ercan, Cemile (2008). *Masalların Psikanalizi*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.
- Spring, Walter (2001). *Die Symbolik des Handelns im Märchen. Tun und Nicht-Tun im deutschen Märchen*. Bern: Lang Verlag.
- Stevens, Anthony (1999). *Jung*, (Çev. Ayda Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Stumpfe, Ortrud (1992). *Die Symbolsprache der Märchen*. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.

## 46-Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Mehmet DOĞAN<sup>1</sup>

Nazlı KOÇ<sup>2</sup>

Mehmet SARAÇ<sup>3</sup>

**APA:** Doğan, M. & Koç, N. & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 765-781. DOI: 10.29000/rumelide.1074059.

### Öz

Dijitalleşme, sosyal hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da kendisini e-öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamaları ile hissettirmeye başlamışken, Covid-19 kaynaklı pandemi sebebiyle ani bir şekilde yüz yüze eğitim kesintiye uğramış ve eğitim hizmetleri tüm kademelerde büyük oranda uzaktan eğitim ile yürütülmüştür. Birçok açıdan zorlu geçen bu süreç, uzaktan eğitim uygulamalarının bundan sonra eğitim sektörünün her aşamasında daha çok yer bulacağını ve giderek daha önemli olacağını net bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, pandemi sebebiyle Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce hazırlık sınıflarında bir yıl uzaktan eğitim ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik geliştirdikleri tutumları incelemek ve elde edilen deneyimlerden yola çıkarak uzaktan yabancı dil eğitimi ortamlarının bütüncül bir bakış açısı ile geliştirilmesine ve doğru uzaktan öğretim yaklaşımının belirlenmesine katkı sağlayacak önerilerde bulunmaktır. Örneklem grubunu 321 öğrencinin oluşturduğu bu betimsel ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilen nitel çalışmada Kışla (2016) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Küresel salgın sebebiyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilen veri toplama aşamasından elde edilen verilerin çözümleme aşamasında öğrencilerin tutumlarının yaş, cinsiyet ve bölüm değişkeni ile uzaktan eğitime katıldıkları araçlara göre farklılık gösterip gösterilmediği analiz edilmiştir. Değişkenler ve tutum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmada, örneklem grubunun uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Başka çalışmalar ile örtüşen bu sonuç, muhtemel sebepleri ile tartışma bölümünde ele alınmış ve bu süreçte elde edilen deneyimler neticesinde öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirebilecek öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Covid-19 süreci, uzaktan eğitim, dijitalleşme, yabancı dil eğitimi, tutum

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Bursa, Türkiye), dmehmet@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5744-8744 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074059]

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Bursa, Türkiye), nazlikoc@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9212-2459

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Bursa, Türkiye), mehmet.sarac@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6639-9726

## Investigation of foreign language preparatory class students' attitudes towards distance education in terms of various variables

### Abstract

While digitalization started to make itself emergent as e-learning and distance education applications in the field of education, as in all areas of social life, face-to-face education was interrupted abruptly due to the Covid-19 pandemic and education services were largely carried out by distance education at all levels. This process, which has been challenging in many respects, clearly reveals that distance education applications will find more place in every stage of the education sector from now on and will become more and more important. In this context, the aim of this study is to examine the attitudes of the students who received foreign language education with distance education for one year in the German, Arabic, French and English preparatory classes of Bursa Uludağ University School of Foreign Languages due to the pandemic and to examine the attitudes of the students towards distance education and to determine the distance foreign language education environments based on the experiences obtained. The study also aims to make suggestions that will contribute to the development with a holistic perspective and the determination of the right distance education approach. The "Attitude Scale Towards Distance Education" developed by Kışla (2016) was used in the qualitative study conducted within the framework of this descriptive relational survey model, the sample group of which consisted of 321 students. During the analysis of the data obtained from the online data collection stage due to the global epidemic, it was analysed whether the attitudes of the students differ according to the age, gender and department variables and the tools they participated in distance education. The findings revealed no significant difference between the variables and the attitude; however, it was observed that the attitudes of the sample group towards distance education were at a low level. The findings of the study overlap with other studies, and the possible underlying reasons are discussed in the discussion section, and as a result of the experiences gained in this process, suggestions that might positively change the attitudes of the students have been developed.

**Keywords:** Covid-19 process, distance education, digitalization foreign language education, attitude

### Giriş

Teknoloji sektöründe yaşanan gelişmeler sayesinde dijitalleşme, sosyal hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da kendisini e-öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamaları ile hissettirmeye başlamışken, 2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak tanımlanan Covid-19 hastalığı ortaya çıkmıştır (WHO, 2020). Yüz yüze etkileşimin en aza indirilmesi hedeflenen pek çok önlemin alınmak zorunda kalındığı bu küresel salgın sürecinden en çok etkilenen sektörlerin başında eğitim gelmiştir (Blume, 2020). Bu süreçte dünyadaki tüm öğrenci sayısının neredeyse yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrenci yüz yüze eğitime devam edememiştir (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Türkiye’ de ise neredeyse 25 milyon öğrenci eğitimin kesintiye uğramasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020b). Dünyanın büyük kısmında olduğu gibi Türkiye’ de de 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve 2020-2021 yılında eğitim-öğretim faaliyetleri tüm kademelerde büyük oranda uzaktan eğitim ile yürütülmüştür (Yükseköğretim Kurulu, 2020).



## Türkiye’ de uzaktan eğitim uygulamaları

Alan yazın incelendiğinde uzaktan öğrenme, internet temelli öğrenme, çevrimiçi öğrenme, eşzamanlı – eşzamanlı olmayan öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme gibi farklı terimler arasında en çok tercih edilen tanımın uzaktan eğitim (Distance Education) olduğu görülmektedir (Kaya 2002). Postayla öğrenim adıyla 18. yüzyılın başlarında kabul görmeye başlayan uzaktan eğitimin Türkiye’deki ortaya çıkışı ise 1927 yılında yapılan ve eğitim temel sorunlarını çözmek için mektupla öğretim yönteminin kullanılmasına karar verilen bir toplantıya dayanmaktadır (Kaya ve Odabaşı, 1996; Kaya, 2002). İkinci dünya savaşından sonra ise Türkiye’de öncelikle mesleki eğitim ile yabancı dil eğitiminin uzaktan eğitim ile yapılması önerilmiş ve 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde ilk uzaktan eğitim programı açılmıştır. 1951 yılında Öğretici Filmler Merkezi’nin (ÖFM) oluşturulması ve 1960’li yıllarda İstatistik Yayın Müdürlüğü bünyesinde kurulan Mektupla Öğretim Merkezinin başarılı uygulamaları neticesinde Açık Öğretim Fakültesi, Açık Öğretim Lisesi, Açık İlköğretim ve Yayın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur (Arar, 1999). Bu gelişmeler neticesinde 1982 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi yükseköğretimde ilk uzaktan eğitim modeli olarak faaliyete başlamış ve Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Batı Avrupa’da hayatlarını sürdüren Türk vatandaşlarına yükseköğretime katılma imkânı sunmuştur (Alkan, 1996). 2000’li yıllarda ise uzaktan eğitim bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde önemli bir eğitim modeline dönüşmüştür. Web tabanlı uygulamalar Türkiye’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve İstanbul Bilgi Üniversitesi öncülüğünde yürütülmüş ve ODTÜ tarafından hazırlanan dersler Yükseköğretim Kurulu Milli Enformatik Komitesi tarafından verilen kararlar Selçuk Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğrencileri ile buluşturmuştur. Günümüzde ise Türkiye’de 123 Üniversitede Uzaktan Eğitim birimi mevcuttur (Dikmen ve Bahçeci, 2020) ve birçok üniversitede “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” doğrultusunda ön lisans, lisans ve lisansüstü programların dersleri uzaktan eğitim sistemi ile sunulabilmektedir (Odabaş, 2004).

## Uzaktan eğitimin özellikleri

Eğitimi daha büyük kitlelere ulaştırmayı hedefleyen bu eğitim modeli, öğrenenlere buldukları yerde eğitim imkânı sunmakta ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programlarının tasarlanmasına imkân sağlamaktadır (Özkul ve Girginer, 2001). UNESCO (2002) uzaktan eğitimin, özellikle eğitime katılmada zorluk yaşayan kadınlara kendilerini yetiştirme ve çalışanlar için çalışma hayatlarına devam ederken becerilerini geliştirme imkânı tanımakta olduğunu vurgulamaktadır. Doğan (2014) uzaktan eğitimin avantajlarını; zaman ve mekân sınırının ortadan kaldırılması, fırsat eşitliği sunulması, dijital araçlardan faydalanılması, yaşam boyu öğrenme imkânı sağlaması, özellikle yetişkin öğrenenlere farklı öğrenme ortamları oluşturması, uluslararası eğitim imkânlarına ulaştırması, bireysel hızda ve bağımsız ortamda öğrenme imkânı sunması ve otonom öğrenen olmalarını desteklemesi olarak özetlemektedir. Hassing (2013) uzaktan eğitimin, öğrenenlere bürokratik ve kültürel bariyerler ile seyahat masrafları gibi maddi engelleri aşarak dünyadaki farklı bireyler ile aynı eğitim ortamlarına ulaşma imkânı sunduğunu belirtmektedir. Uzaktan eğitimin farklılıklarını tespit etmek amacıyla alan yazında bu eğitim modeli genellikle yüz yüze eğitim ile karşılaştırılmaktadır:

**Tablo 1:** Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim karşılaştırması (Mainka, 2002; Wache, 2003 dayanarak hazırlanmıştır.)

| Yüz yüze eğitim   | Uzaktan eğitim  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Hem öğretmenler hem de öğrenciler bu eğitim şekline alışmıştır.</li> <li>Herhangi bir teknik altyapı (donanım, yazılım ve internet erişimi) gerekli değildir.</li> <li>Öğretmen ve öğrencilerin herhangi bir teknik ön bilgiye ihtiyacı yoktur ve karmaşık, dijital uygulamaları kullanmak zorunda kalmazlar.</li> <li>Kişisel temas, öğrenci ve öğretmen arasında daha yakın bir ilişki ve iletişime olanak sağlar.</li> <li>Yüz yüze doğrudan iletişim birçok süreci hızlandırır.</li> <li>Yüz yüze doğrudan iletişim, anlaşmaların daha hızlı yapılmasını sağlar.</li> <li>Sözlü ve sözsüz iletişim, bireysel ihtiyaçlara cevap vermeyi kolaylaştırır.</li> <li>Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasında gayri resmi bir iletişim vardır, bu da kişisel konuların da tartışılabileceği bir ortam sunar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Uzaktan eğitim esnek öğrenmeye (zaman ve mekândan bağımsız öğrenme) imkân sağlar.</li> <li>Öğrenme materyalleri ile içerikler öğrencilere daha hızlı ulaştırılır.</li> <li>Uzaktan öğrenme otonom öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi destekler.</li> <li>Uzaktan öğrenme kurumların harcamaları ile öğrenenlerin yol ve konaklama giderlerinin azalmasını sağlar.</li> <li>Dijital araçlar ile yapılan sunumlar motivasyonu artırır.</li> <li>Dijital araçlar ve internet sayesinde gerçek hayata yakın öğrenme ortamları sağlanır.</li> <li>Karmaşık öğrenme konuları animasyonlar ve simülasyonlar aracılığı ile daha kolay anlaşılır hale getirilir.</li> <li>Öğrenenler dijital araçlar sayesinde çok sayıda çevrimiçi kaynağa ulaşabilir.</li> </ul> |

Yukarıdaki ifadeler ışığında uzaktan eğitim; yüz yüze eğitime alternatif olarak eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) dersler olarak sunulabilen, öğrenci ve öğreticinin farklı mekanlarda bulunduğu, farklı dijital araçlardan (bilgisayar, tablet, akıllı telefon, internet, çevrim içi uygulamalar, televizyon vb.) faydalanılan ve esnek öğrenmeye (zaman ve yer sınırını ortadan kaldırarak) olanak sağlayan bir öğretim süreci olarak tanımlanabilir.

### Pandemi döneminde Türkiye’de uzaktan eğitim

Uzaktan eğitimin tüm eğitim kademelerinde mecburen uygulamak zorunda kalındığı pandemi dönemi ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’deki uzaktan eğitimin çeşitli yönleri incelenmiştir. Bu bağlamda Geçgel vd. (2020) pandemi süreci ile ön plana çıkan uzaktan eğitimin başarıya ulaşması için öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve ders kitapları ile programlarının bu doğrultuda tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Can (2020) çalışmasında salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitimde niceliğin yanı sıra niteliğin de önemli olduğunu ve uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için teknik donanım, erişim, güvenlik, içerik, planlama, uygulama, kalite, yönetmelik ve pedagojik açıdan çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Hotar vd. (2020) pandemi süresinde elde edilen kazanımları yararlı görmekle birlikte, öğretmen ve öğrenciler için uzaktan eğitim rehberlerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bozkurt (2020) uzaktan eğitimin başarıya ulaşması için eş-zamanlı (senkron) ve eş-zamansız (asenkron) derslerin dengeli bir şekilde sunulması, değerlendirme aşamasında süreç bazlı yaklaşımların tercih edilmesi ve verilerin korunması gibi konular çerçevesinde uzaktan eğitim kültürü geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Başaran vd. (2020) çalışmalarında, öğrenci, veli ve öğretici görüşlerine göre pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimin faydalı yönlerinin olduğunu ancak sınırlı etkileşim olması, derslere katılımda pasif kalınması, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulamaması, donanım ve internet erişim sorunları sebebiyle derslere

katılımda sorun yaşanması gibi problemlerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal gibi alanların iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Karadağ ve Yücel (2020) 163 üniversitede (111 devlet ve 52 vakıf) öğrenim gören 17.939 öğrenci ile yaptıkları memnuniyet çalışmalarının sonucunda Yükseköğretim Kurulunun sınıfı geçtiğini ancak üniversite ve fakültelerin uzun yıllardır YÖK tarafından belirlenen kriterleri hala tamamlamadıklarını ve bu sebeple sürece hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Zaharah ve Kirilova (2020) pandemi sürecinde tüm eğitim kademelerinde hızla uzaktan eğitime geçildiğini fakat uzaktan eğitim konusunda sınırlı deneyime ve kaynaklara sahip olan eğitim kurumları ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde farklı zorluklar ile karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Karakuş vd. (2020) çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarına uyum sağlayamadıkları ve Türkçe dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesinin mümkün olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karatepe vd. (2020) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının, senkron derslere karşı olan tutumlarının olumsuz olduğunu tespit etmişlerdir. Sarıtaş ve Barutçu (2020) öğrencilerin gerçe kendilerini uzaktan eğitim için yetersiz bulduklarını ancak uzaktan eğitim için hazır bulunuşluklarının olduğu ve lisans sınıfları ile önceki uzaktan eğitim deneyimlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Serçemeli ve Kurnaz (2020) çalışmalarında, pandemi döneminde sunulan uzaktan muhasebe eğitim sürecinde video kayıtlarının tekrar izlenebilmesi, esnek eğitim olanakları ve zaman tasarrufu sağlamasını olumlu etkenler olarak, internete ve öğreticiye ulaşmada zorluk ve sosyal olarak yalıtılmış hissini olumsuz etkenler olarak ortaya koymuşlardır. Dikmen ve Bahçeci (2020) Türkiye’deki üniversitelerin çoğunun teknolojik altyapı ile uzaktan eğitim altyapısına sahip olduğunu ve nitelikli insan alt yapısını kullanarak pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarını proaktif bir yaklaşımla başarılı bir şekilde yürüttüklerini belirtmişlerdir. Telli ve Altun (2020) bu süreçte elde edilen deneyimlerin uzaktan eğitimin önümüzdeki süreçte tüm dünyada önemli bir eğitim sistemine dönüşmesini destekleyeceğini vurgulamışlardır. Bay vd. (2021) Almanca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerinin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında, ev ortamının rahatlığını, aile yanında olmayı, esnek öğrenme saatlerini, planlama ve zaman yönetimini olumlu, ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar sebebiyle motivasyon sorunlarını ve sosyalleşme problemlerini olumsuz maddeler olarak saptamışlardır. Kahraman (2021) ise Almanca öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, alan derslerinin uzaktan eğitime uygun olmadığı, uzaktan eğitimin dört temel dil becerisinden sadece alıcı becerileri az da olsa geliştirdiği ama üretici becerileri geliştirmede, uzaktan eğitimin aktif katılım gerektiren dersler için uygun olmadığı ve etkileşimli bir ders gerçekleştirilemediği, kullanılan ders materyallerinin konuyu tam açıklayamadığı, sadece slaytlar üzerinden yürütülen derslerin tek yönlü, sıkıcı ve verimsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## Uzaktan eğitim ile yabancı dil

Yabancı dil öğretimi alanında uzaktan eğitim uygulamaların başlangıcı 1980’lerde İngiltere’de yabancı dil olarak Fransızca öğretmek amacıyla tasarlanan “National British Program”ına dayanmaktadır. Bu programda içerik öğrencilere radyo ve televizyon üzerinden ulaştırılmış ve telefon aracılığıyla danışmanlık hizmeti sunulmuştur. Kanada’nın Manitabo ve Ontario bölgelerinde de çalışma kitapları ve ses kasetleri ile desteklen benzer bir yabancı dil öğretim programı sunulmuş ve öğretici-öğrenci iletişimi ile sözlü pratik uygulamaları telefon üzerinden sağlanmıştır. (Adıyaman, 2002: 93). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin en önemli uygulamalarından bir tanesi Avrupa Konseyi’nin talebiyle Almanca, Fransızca, İngilizce dillerinin öğretimine yönelik BBC, The British Council, Cambridge Üniversitesi ve Longman iş birliğiyle hazırlanan ve pek çok ülkede kullanılan “Look Ahead” serisidir. Türkiye’de uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretim hizmetleri FONON ve Limasollu Naci for teaching English isimli özel kurumlar ile başlamıştır (Geray, 2007). 1970’li yıllarda ise okullarda kullanılan

yabancı dil kitaplarını desteklemek için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan “Radyo ile Almanca/Fransızca/İngilizce” programı Ankara Radyosu üzerinden öğrenciler ile buluşturulmuştur. ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu ise 2001 yılında “Distance Interactive Learning” (Dil-Uzaktan Etkileşimli Öğrenme) projesi kapsamında geniş kitlelere genel ve sınavlara hazırlık amacıyla İngilizce eğitimi sunmuştur. Türkiye’de Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Açık Öğretim Fakültesi yabancı dil dersleri de hazırlanan kitaplar ve televizyon programları ile uzaktan eğitim şeklinde yürütülmektedir (Adıyaman, 2002). Ayrıca birçok üniversite 1981 yılından beri 2547 sayılı kanunun 5-1 maddesi doğrultusunda tüm ön lisans ve lisans programlarının birinci sınıflarından okutulan Ortak Zorunlu Yabancı Dil I ve II derslerini de uzaktan eğitim uygulamaları ile düzenlenmektedir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Pandemi döneminde ise üniversitelerde sunulan zorunlu ve isteğe bağlı yabancı dil hazırlık sınıfı eğitimleri de eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) dersler olarak uzaktan eğitim şeklinde sunulmuştur.

### **Araştırmanın amacı**

Günümüz teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde tüm alanlarda kendini hissettiren dijitalleşme ve Covid-19 salgınında elde edilen deneyimler uzaktan eğitim uygulamalarının bundan sonra eğitim sektörünün her aşamasında daha çok yer bulacağını ve giderek daha önemli olacağını net bir biçimde ortaya koymaktadır. Yabancı dil alanında ise dijitalleşen ders kitapları ve onların LMS’leri (Learning Management System-Eğitim Yönetim Sistemi) sayesinde hem eş zamanlı dersler için çeşitli interaktif dijital uygulamalardan faydalanılmakta hem de öğrencilere ders dışı dil öğrenme süreci için interaktif alıştırmalar atanabilmekte ve başarıları izlenebilmektedir (Doğan ve Yücel, 2017; Göçerler ve Çoraklı, 2019). Ancak öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutum içerisinde olması durumunda, sunulan dijital imkanlardan tam anlamıyla faydalanamayacakları ve bunun başarıya olumsuz etki edeceği aşikardır (Dündar, 2021). Bu bağlamda uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimi alanında da çok daha fazla çalışma yapılması ve özellikle öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi muhtemel sorunların önceden tespiti ve gerekli düzenlenmelerin yapılması için önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırma; Covid-19 pandemi sürecinin uzaktan eğitime yeni bakış açıları sağlayacağını varsaymaktadır ve üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı (İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça) öğrencilerinin küresel salgın sürecinde gerçekleştirilen eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarını analiz ederek önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Farklı yabancı dillerde öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime tutumlarının incelenmesi, uzaktan yabancı dil eğitimi ortamlarının bütüncül bir bakış açısı ile geliştirilmesine ve doğru uzaktan öğretim yaklaşımının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın temel problem cümlesi şu şekildedir: Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları farklı değişkenlere göre nasıl şekillenmektedir? Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları uzaktan eğitim amaçlı kullandıkları dijital araçlara göre anlamlı fark göstermekte midir?

5. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı fark göstermekte midir?

### Araştırmanın yöntemi

Yabancı dil hazırlık sınıfı (Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce) öğrencilerinin pandemi süreci sebebiyle aldıkları zorunlu uzaktan eğitime yönelik tutumlarının tespit edilmesini hedefleyen bu nicel çalışma, betimsel ilişki tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İlişki tarama modeli, bir den çok değişkenin birlikte gösterdikleri değişimi ve varsa bu değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014).

Bu doğrultuda, bu çalışmada yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ve bu tutumların cinsiyet, yaş, bölüm ve uzaktan eğitime katılma aracına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Thurstone (1931) tarafından “bir objeye karşı gösterilen tepki” olarak tanımlanan tutum, bireylerin davranışlarını açıklayan bileşenlerden bir tanesi olarak kabul edilmektedir. Tutumların belirlenmesi için en sık tercih edilen ölçekler Thurstone, Guttman, Bogardus ve Likert olmakla beraber en yaygın olarak kullanılan 1932 tarafından Likert tarafından toplamalı sıralama tekniği ile geliştirilen Likert ölçeğidir (Narlı, 2010). Bu sebeple, bu çalışmada öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi için Kışla (2016) tarafından geliştirilen Likert-tipi “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin arasından gönüllü olarak çalışmaya katılan toplam 321 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler, yaş, cinsiyet ve uzaktan eğitim için tercih ettikleri dijital araçlara göre dağılımları Tablo-1’de sunulmuştur:

**Tablo 2:** Katılımcıların kişisel bilgileri

| Kişisel Bilgiler | N         | %   |      |
|------------------|-----------|-----|------|
| <b>Bölüm</b>     | Almanca   | 27  | 8,4  |
|                  | Arapça    | 75  | 23,4 |
|                  | Fransızca | 8   | 2,5  |
|                  | İngilizce | 211 | 65,7 |
|                  | Toplam    | 321 | 100  |
| <b>Cinsiyet</b>  | Kadın     | 139 | 43,3 |
|                  | Erkek     | 182 | 56,7 |
|                  | Toplam    | 321 | 100  |
| <b>Yaş</b>       | -20       | 247 | 76,9 |
|                  | 21-29     | 65  | 20,2 |
|                  | 30+       | 9   | 2,8  |
|                  | Toplam    | 321 | 100  |

|                                      |                               |     |      |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----|------|
| <b>Uzaktan Eğitime Katılım Aracı</b> | Akıllı Telefon / Cep Telefonu | 69  | 21,5 |
|                                      | Dizüstü Bilgisayar            | 194 | 60,4 |
|                                      | Masaüstü Bilgisayar           | 42  | 13,1 |
|                                      | Tablet                        | 16  | 5    |
|                                      | Toplam                        | 321 | 100  |

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımlarında İngilizce öğrenim görenlerin %65,7 (n=211) ile ilk sırada, Arapça öğrenim görenlerin %23,4 (n=75) ikinci sırada, Almanca öğrenim görenlerin %8,4 (n=24) üçüncü sırada ve Fransızca öğrenim görenlerin %2,5 (n=8) ile son sırada yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımlarında ise %56,7’e (n=182), %43,3 (n=139= şeklinde erkekler; yaşa göre dağılımda ise %76,9 (n=247) ile 20 yaş ve altında olanların lehinde olduğu tespit edilmektedir. Öğrencilerin %20,2’si (n=65) 21-29 yaş aralığında, %2,8’i (n=9) 30 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları dijital araçlar incelendiğinde; dizüstü bilgisayar kullananların %60,4 (n=194) ile çoğunlukta olduğu ve bunları sırasıyla %21,5 (n=69) ile akıllı telefon, %13,1 (n=42) ile masa üstü bilgisayar ve %5(n=16) ile tablet kullanıcılarının geldiği görülmektedir.

### Veri toplama aracı

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesi amacıyla bu çalışmada Kışla (2016) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” toplam 35 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Kışla (2016) yapı geçerliliğini değerlendirdiği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapı oluşturduğunu, faktör maddelerin faktör yükü değerlerinin .30 ile .74 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %28’ini açıkladığını tespit etmiştir. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre ise ölçeğin tüm uyum indeksleri (GFI: 0.90 RMSEA: 0.021) kabul edilebilir değerler almaktadır. İç tutarlık sayısı (Cronbach Alpha) .89 olarak tespit edilen ölçeğin yüksek güvenilirliktedir (Kışla, 2016, Uzunsakal ve Yıldız, 2018).

### Verilerin toplanması ve analizi

Veriler yabancı dil hazırlık eğitiminin pandemi sebebiyle tamamen uzaktan eğitim şeklinde sunulduğu 2020-2021 eğitim-öğretim yılının son ayında toplanmıştır. Ölçek “Google Forms” aracılığıyla çevrim içi olarak gönüllük esasına göre uygulanmış ve bu yazılımın özelliği sayesinde eş zamanlı olarak kayıt altına alınabilmiştir. Ölçeğin puanlamasında olumlu 19 madde; "Kesinlikle Katılıyorum" (5 puan), "Katılıyorum" (4 puan), "Kararsızım" (3 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan) şeklinde; olumsuz 16 madde ise ters puanlanmıştır. Ölçekteki maddelere katılma ortalamalarının analizinde; 1-1,80 puan aralığının çok düşük, 1,81-2,60 puan aralığının düşük, 2,61-3,40 puan aralığının kararsız, 3,41-4,20 puan aralığının yüksek ve 4,21-5,00 puan aralığının çok yüksek düzeyi karşıladığı varsayılmıştır (Tekin, 2014). Elde edilen veriler Bursa Uludağ Üniversitesi adına lisanslı IBM SPSS 23 isimli yazılım ile çözümlenmiş ve bulgular sayı, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları olarak gösterilmiştir.

### Bulgular

Bu çalışmanın bulguları, araştırmanın 5 alt problemi çerçevesinde sunulmuştur:

### 1. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları hangi düzeydedir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin tutumları aldıkları toplam puan ve ortalama puan olarak Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3:** Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerin uzaktan eğitim tutum verileri

| Değişken             | N   | Min  | Max  | Medyan | X      | S.S.   |
|----------------------|-----|------|------|--------|--------|--------|
| Ortalama Tutum Puanı | 321 | 1,11 | 4,71 | 2,2571 | 2,3377 | 0,3853 |

Tablo 3 incelendiğinde yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili ortalama tutum puanlarının 1,11 ile 4,71 arasında değiştiği tespit edilmektedir. Ölçekteki tüm sorulardan elde edilen sonuca bakıldığında ise, maddelere katılma puan ortalamasının  $X=2,3377$  olduğu görülmektedir. Bu değerler yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük düzeyde ( $X=1.81-2.60$ ) olduğu ortaya çıkmaktadır.

### 2. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespiti için yapılan t testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Cinsiyete göre değişim

| Tutum/Cinsiyet              | N      | X   | S.S.   | t      | p    |      |
|-----------------------------|--------|-----|--------|--------|------|------|
| Uzaktan eğitime karşı tutum | Kadın  | 139 | 2,3609 | ,74279 |      |      |
|                             | Erkek  | 182 | 2,3199 | ,64908 | ,527 | ,599 |
|                             | Toplam | 321 | 2,3444 | ,69593 |      |      |

Tablo 4'te sunulan bağımsız grup olan cinsiyete göre yapılan t testi sonuçları, yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ( $p<0,05$ ). Ayrıca kadınların uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamalarının  $X=2,3609$  ile erkeklerin ortalamalarına  $X=2,3199$  çok yakın olduğu ve her ikisinin tutum ortalamalarının düşük düzeyde ( $X=1.81-2.60$ ) olduğu görülmektedir.

### 3. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin yaşları ile tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit için yapılan tek yönlü varyans analiz sonucu ve öğrencilerin yaşa göre dağılımları ile tutum ortalamaları tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Yaşa göre değişim

| Tutum/Yaş                          | N   | X      | S.S.    | F     | p    |
|------------------------------------|-----|--------|---------|-------|------|
| -20                                | 247 | 2,2753 | ,61418  |       |      |
| 21-29                              | 65  | 2,5095 | ,83410  |       |      |
| <b>Uzaktan eğitime karşı tutum</b> | 9   | 2,8095 | 1,13605 | 5,258 | ,006 |
| 30+                                |     |        |         |       |      |
| Toplam                             | 321 | 2,5314 | ,86144  |       |      |

Tablo 5' teki tek yönlü varyans analizi sonucu, yaş grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde ise 20 yaş ve altında olan öğrencilerin tutum ortalamalarının  $X=2,2753$  ve 21-29 yaş aralığında bulunan öğrencilerin tutum ortalamalarının  $X=2,5095$  olduğu ve böylelikle bu yaş aralığında bulunan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük düzeyde ( $X=1.81-2.60$ ) olduğu görülmektedir. 30 yaş ve üzerinde bulunan öğrencilerin tutum ortalamaları ise  $X=2,8095$  ile kararsız düzeydedir ( $X=2.61-3.40$ ).

#### 4. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları uzaktan eğitim amaçlı kullandıkları dijital araçlara göre anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitime bağlanmak amacı ile kullandıkları dijital araçların sayı ve yüzdeleri, kullandıkları bu dijital araçlar bazındaki tutum ortalamaları ve dijital araçlar ile tutumlar arası anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analiz sonucu tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Kullanılan dijital araca göre değişim

| Tutum/Dijital Araç                 | N   | %60   | X      | S.S.   | F    | p    |
|------------------------------------|-----|-------|--------|--------|------|------|
| Akıllı Telefon                     | 69  | 21,49 | 2,3201 | ,66047 |      |      |
| Dizüstü Bilgisayar                 | 194 | 60,44 | 2,3339 | ,70183 |      |      |
| <b>Uzaktan eğitime karşı tutum</b> | 42  | 13,09 | 2,3347 | ,74821 | ,205 | ,893 |
| Masaüstü Bilgisayar                |     |       |        |        |      |      |
| Tablet                             | 16  | 4,98  | 2,4679 | ,55095 |      |      |
| Toplam                             | 321 | 100   | 2,3377 | ,69040 |      |      |

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının ( $n=194$ , %60) uzaktan eğitime dizüstü bilgisayar ile bağlandığı ve sonra sırasıyla akıllı telefon ( $n=69$ , %21,49), masaüstü bilgisayar ( $n=42$ , %13,09) ile tablet ( $n=16$ , %4,98) geldiği görülmektedir. Tek yönlü varyans analiz sonucu uzaktan eğitime bağlanmak amacı ile tercih edilen dijital araç ile tutum arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Tutum ortalamalarına bakıldığında ise tamamının (akıllı telefon,  $X=2,3201$ ; dizüstü bilgisayar,  $X=2,3339$ ; masaüstü bilgisayar,  $X=2,3347$ ; tablet,  $X=2,4679$ ) düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.



## 5. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı fark göstermekte midir?

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamaları ve bölümlere göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespiti için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Öğrenim görülen bölümlere göre değişim

| Tutum/Bölüm                 | Bölüm     | N   | X      | S.S.   | F    | p    |
|-----------------------------|-----------|-----|--------|--------|------|------|
|                             | Almanca   | 27  | 2,4455 | ,98759 |      |      |
|                             | Arapça    | 75  | 2,3040 | ,74868 |      |      |
| Uzaktan eğitime karşı tutum | Fransızca | 8   | 2,5714 | ,91237 | ,599 | ,616 |
|                             | İngilizce | 211 | 2,3270 | ,61336 |      |      |
|                             | Toplam    | 321 | 2,3377 | ,69040 |      |      |

Tablo 7’de sunulan tek yönlü varyans sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p < 0,05$ ). Bölümlerin tutum ortalamaları incelendiğinde ise, Almanca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamalarının  $X=2,4455$ , Arapça hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamalarının  $X=2,3040$ , Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamalarının  $X=2,5714$ , İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamalarının  $X=2,377$  olduğu görülmektedir. Buna göre tüm bölümlerin tutum düzeylerinin düşük düzeyde ( $X=1.81-2.60$ ) olduğu tespit edilmektedir.

## Tartışma ve sonuç

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi sebebiyle diğer üniversitelerde olduğu gibi Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Hazırlık eğitimi de uzaktan eğitim şeklinde yürütülmek zorunda kalmıştır.

Her ne kadar son yıllarda yabancı dil eğitimi özellikle ders kitaplarının dijital ekipmanları (dijital ders kitabı, akıllı tahta uygulamaları, dijital çalışma kitabı, LMS, ilave online alıştırmalar vb.) dijitalleşme alanında birçok alana göre önde gözüke de uzaktan eğitim ile yabancı dil eğitimi alanı diğer tüm alanlarda olduğu gibi güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda, pandemi sebebiyle yaşanan bu zorunlu uzaktan eğitime geçiş bu sistemin zorluklarını ve eksikliklerini tespit ederek gerekli iyileştirmeleri geliştirmek için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu fırsatı değerlendirmeye amaçlayan bu çalışmada, Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ortalamasının  $X=2,3377$  olduğu ve bu sonuç doğrultusunda tutum düzeylerinin düşük düzeyde ( $X=1.81-2.60$ ) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, birçok çalışmada elde edilen olumsuz değerlendirme

ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin Karakuş vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar, sosyal becerilerinin olumsuz etkilendiğini ve en sık yaşadıkları sorunların donanım eksikliği ve teknik aksaklıklar olduğunu belirtmişlerdir. Başaran vd. (2020) öğrenci, veli ve öğretici görüşlerini baz aldıkları çalışmalarında, uzaktan eğitim ile yürütülen derslerin faydalı yönlerinin olduğu, ancak etkileşimin yetersiz olması, derslere aktif katılım sağlanamaması ve teknik aksaklıklar gibi birçok eksikliğin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karadağ ve Yücel (2020) de 163 üniversitede bulgular araştırmanın öğrenim gören 17.939 öğrenci ile yaptıkları geniş çaplı memnuniyet çalışmalarının sonucunda üniversite ve fakültelerin pandemi sebebiyle zorunlu geçiş yapılan uzaktan eğitim sürecine hazır olmadıklarını tespit etmişlerdir. Zaharah ve Kirilova (2020) ise özellikle uzaktan eğitim konusunda sınırlı deneyime ve kaynaklara sahip olan eğitim kurumları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde farklı zorluklar ile karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Karatepe vd. (2020) çalışmalarında, öğretmen adayların uzaktan eğitim şeklinde sunulan derslere karşı olan tutumlarının olumsuz olduğunu ortaya koymuşlardır. Kahraman (2021) ise Almanca öğretmenliği öğrencileri görüşlerine göre uzaktan eğitim ile dört temel dil becerisinin etkileşimli bir şekilde geliştirilemediği ve slaytlar aracılığıyla yürütülen derslerin tek yönlü, sıkıcı ve verimsiz olduğu sonucunu elde etmiştir. Pandemi dönemi öncesindeki uzaktan eğitim ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde de birçok çalışmada elde edilen kararsız düzeydeki ( $X=2.61-3.40$ ) tutumun bu çalışma kapsamında elde edilen sonuca yakın olduğu görülmektedir (Kışla, 2005; Ateş ve Altun, 2008; Şimşek vd., 2010; Birişçi, 2013; Gündüz, 2013; Yıldız, 2016).

Çalışma neticesinde ortaya çıkan olumsuz sonucun, büyük oranda pandemi sebebiyle aniden ve zorunlu bir şekilde geçilen uzaktan eğitim uygulamasına kurum, öğrenci ve öğreticilerin hazırlıksız yakalanmış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen düşük düzeydeki tutum, öğrenci ve öğreticilerin uzaktan eğitim ile ilgili bilgi, deneyim ve donanım eksikliği yüzünden uzaktan yürütülen yabancı dil dersinin istenilen verimlilikte işlenememesine ve bu sebeple de öğrencilerin yeterince motive olamamalarına bağlanabilir (Geçgel vd., 2020; Can, 2020, Sarıtaş ve Barutçu 2020, Kahraman, 2021). Bunların haricinde, pandeminin oluşturduğu psikolojik karamsarlığın da uzaktan eğitim ile yürütülen tüm dersleri olumsuz etkilemiş olma olasılığının yüksek olduğu kabul edilmelidir.

Çalışmamızın birinci alt probleminin bulguları, yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmış ve Kışla (2005), Ateş ve Altun (2008), Çandarlı ve Yüksel (2012), Birişçi (2013), Demir ve Narlıkaya (2020) tarafından yapılan çalışmalar ile tutarlılık taşımaktadır. Ancak alan yazında cinsiyet değişkeni ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkide erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Korkmaz ve Altun, 2013; Fidan, 2016, Korkmaz, 2021). Elde edilen sonuç yabancı dil dersinin uzaktan eğitim ile sunulmasında cinsiyet değişkeninin çok önemli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmamızın bir diğer alt problemi olan yaş değişkeni ile uzaktan eğitime karşı tutum karşılaştırmasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu Moçosoglu ve Kaya (2020), Arslan ve Korkmaz (2019) ile Çakır ve Arslan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Ancak örneğin Horzum (2010), öğretmenler ile yaptığı çalışmasında, yaş artıkça uzaktan eğitime karşı tutumun olumsuz yönde değiştiğini tespit etmiştir. Çalışma sonucu yaş değişkeninin hazırlık sınıfı yabancı dil dersinin uzaktan eğitim şeklinde sunulması için çok önemli bir etken olmadığı anlamına gelebilir.

Uzaktan eğitim şeklinde sunulan yabancı dil dersine katılmak için tercih edilen dijital araç ile uzaktan eğitime ilişkin tutum arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan çalışma alt problemi bulguları, bu iki

değişken arasında da anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu konuda öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda Karatepe vd. (2020) akıllı telefon lehinde, Korkmaz (2021) bilgisayar lehinde anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, uzaktan eğitim ile yürütülen yabancı dil dersine bağlanma aracının büyük önem arz etmediği şeklinde anlaşılabilir.

Bölümler arası anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelediği çalışma alt problemi bulguları ise, Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce bölümleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Alan yazında farklı yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arası tutum farklılığının tespitine yönelik çalışma bulunamamıştır. Ancak birçok çalışma bilgisayar ile ilgili bir bölümde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının diğer bölümlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir (Korkmaz ve Altun, 2013; Fidan, 2016). Bunun sebebi olarak da bu bölümlerde okuyan öğrencilerin dijital medya kullanım becerilerinin daha iyi olması gösterilmektedir. Farklı diller arasında anlamlı bir farklılığın olmaması yabancı dil hazırlık eğitiminin dört dilde de benzer bir müfredat ve program doğrultusunda yürütülmesinden kaynaklanabilir.

## Öneriler

Sadece bir üniversitenin yabancı dil hazırlık sınıfı (n=321) ile sınırlı olan bu çalışmanın sonuçları, cinsiyet, yaş, bölüm ve uzaktan eğitime bağlanmak için kullanılan dijital araçlar ile öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, yabancı dil dersinin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesinde incelenen değişkenlerin önemli bir rol oynamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının düşük bir düzeyde çıkması sebebiyle, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumlu şekilde geliştirebilecek öneriler şu şekildedir:

- Yapılan birçok çalışma öğrenci ve öğretmenlerinin dijital becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, uzaktan eğitim başlamadan önce kullanılacak dijital araçlar ile ilgili oryantasyon programlarının gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde, öğrenci ve öğretici arasında örneğin teneffüslerdeki ya da ders sonrası gerçekleşen doğrudan iletişim ortamları sağlanamamaktadır. Bu sebeple, uzaktan eğitim süresince öğrencilere destek sağlamak ve öğrenci-öğretici iletişimini gerçekleştirmek amacı ile haftalık en az bir saat senkron rehberlik hizmeti sunulması iletişimin geliştirilmesine ve uzaktan eğitimin verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.
- Mevcut alt yapı sorunları ve donanım eksikliklerinin giderilmesi uzaktan eğitime karşı olan tutumların olumlu yönde değişmesine katkı sağlayacağı muhtemeldir. Ayrıca video konferans yazılımlarının kamera ve mikrofon açık olduğu durumlarda saatlik veri tüketimleri oldukça yüksektir. Bu yüzden bazı öğrenciler kameralarını ders esnasında açmaktan kaçınmakta ve bu durum dersin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğrencilere internet kotası desteği sağlanması yerinde olacaktır ve öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Çalışma kapsamında yapılan alan yazın incelemesi hem uzaktan eğitimin hem de yüz yüze eğitimin birçok olumlu yönü bulunduğunu ortaya koymaktadır. Her iki eğitim şeklinin avantajlarından faydalanılarak yürütülmesine katkı sağlayacak hedef kitle odaklı hibrit tasarım

modelleri geliştirilmesi sayesinde dijital çağın gereksinimlerine uygun bir yabancı dil eğitimi sunulabilir.

- Senkron ve asenkron derslerin birbirini tamamladığı ve ters yüz sınıf yönteminden (flipped classroom) faydalanılan bir yöntemin belirlenmesi bir yandan yabancı dil eğitimindeki başarıyı diğer yandan da uzaktan eğitime olan tutumu olumlu yönde artırabilir.
- Uzaktan eğitimde, senkron derslerin yürütülmesi, duyuruların yapılması, asenkron ders videoları ile materyallerin paylaşılması ve ölçme ve değerlendirme aşamalarının güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple, uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan farklı dijital araçları senkronize edebilen, duyuru yapma, ödev/görev atama, dönüt verme gibi seçenekleri içeren ve ölçme ve değerlendirme aşamasının geçerliliğini güvence altına alabilen güvenli sistemler geliştirilmelidir.

### Kaynakça

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1).
- Alkan, C. (1996). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi*. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- Arar, A. (1999). *Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi, Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri ve Maliyetleri*, Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu 15-16 Kasım 1999, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- Arslan, F. & Korkmaz, Ö. (2019). İlahiyat lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumlar. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Ateş, A. & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bay, B., Karataş, F. & Üstün, B. (2021). Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9 (1), 184-203.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(2), 24-40.
- Blume, C. (2020). *German Teachers' Digital Habitus and Their Pandemic Pedagogy*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Çakır R. & Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (15), 114-133.
- Çandarlı, D. & Yüksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 357361.
- Demir, Ö., & Narlıkaya, Z. (2020). Covid-19 salgını sürecinde muhasebe ve finans derslerini alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2894-2904.

- Dikmen, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2) , 78-98 . DOI: 10.33907/turkjes.721685.
- Doğan, H. G. B. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programları Bileşenleri: Uygulamalar ve Sorun Alanları.
- Doğan, M. & Yücel, M. S. (2017). *Üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumları ve gereksinimleri*. Schriften zur Sprache und Literatur. Londra, İstanbul: IJOPEC Publication.
- Dündar, A. İ. (2021). İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 844-868.
- Eroğlu, F. & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Geray, C. (2007). Distance education in Turkey. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 33-62.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Göçerler, H., & Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hassing, N. (2013). *Why (and how) distance learning needs to change*. <http://www.edudemic.com/why-and-how-distance-learning-needs-to-change/>. Erişim Tarihi: 18 Ekim 2021.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 604-634.
- Hotar, N., Omay, R. E., Bayrak S., Kuruüzüm Z., Ünal B. (2020). Pandeminin Toplumsal Yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*. 35(2). 211-220. <https://doi.org/10.24988/ije.202035201>.
- Karaman, F. (2021). Türkiye’de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretimine Etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 633-658.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2020.19, 220-241.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Kaya, Z., & Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Kışla, T. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Korkmaz, Ö. & Altun, H. (2013). Mühendislik ve BÖTE öğrencilerinin bilgisayar programlama öğrenmeye dönük tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1169-1185.
- Korkmaz, E. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Google Classroom: İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tutum Ve Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 207-228.
- Mainka, M. (2002). *E-Learning im Deutschunterricht: Beispiel Telelernen; Grundlagen und Anwendung*. Doktora tezi.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Narlı, S. (2010). An alternative evaluation method for Likert type attitude scales: Rough set data analysis. *Scientific research and Essays*, 5(6), 519-528.
- Odabaş, H. (2004). “*İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı*”, Ankara: Saga of Librarianship International Symposium Proceedings Book.
- Özkul, A. E. & Girginer, N. (2014). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3). Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2020.
- Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Tekin, V. N. (2014). *SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T., & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328.
- Thurstone, L. L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological review*, 38(5), 406.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1) , 25-34.
- UNESCO. (2002). *Open and Distance Learning: trends, policy and strategy consideration*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2020.
- UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>. Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2020.
- UNICEF. (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2020.

- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Wache, M. (2003). *E-Learning-Bildung im digitalen Zeitalter Bundeszentrale für politische Bildung*. [https://www.campussource.de/opensource/docs/E-Learning\\_Bildung\\_digitales\\_Zeitalter](https://www.campussource.de/opensource/docs/E-Learning_Bildung_digitales_Zeitalter). Erişim Tarihi: 03 Haziran 2021.
- World Health Organizations (WHO) announces COVID-19 outbreak a pandemic. (2020). <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2020.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. XVI, S. 1: s.301-329.
- YÖK. (2020). *Basın Açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2020.
- Zaharah, Z., & Kirilova, G. I. (2020). Impact of Corona Virus Outbreak Towards Teaching and Learning Activities in Indonesia. *Jurnal Sosial dan Budaya Syar-i*, 7(3), 269-282.

**47-Çağ romanı (Zeitroman) kavramına dair genel bir değerlendirme<sup>1</sup>****Hatice GENÇ<sup>2</sup>****APA:** Genç, H. (2022). Çağ romanı (Zeitroman) kavramına dair genel bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 782-794. DOI: 10.29000/rumelide.1074071.**Öz**

Bu makale, çağ romanı türüne kavramsal ve kuramsal açıdan yaklaşılarak anlamını ve gerçekliğin yer aldığı diğer roman türleriyle ortak ve ayrılan noktalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çünkü roman kavramının tanımına dair belirsizliklerin olması gibi içerik, biçim ve üslup gibi unsurların belirlediği roman türleri arasında da bir takım belirsizlikler yer almaktadır. Bir romanın birden fazla roman türü altında anılması bu duruma örnektir. Özellikle tarih ve edebiyat, geçmiş ve roman, kurmaca ve gerçeklik ilişkisi söz konusu olduğunda birbirlerinin sınırlarına dâhil olan roman türleri ortaya çıkmaktadır. Okuyuculara tarihin, dönemin ve toplumun panoramasını çizen oluşum romanı, tarihsel roman, gezi romanı, çağ romanı, toplumsal roman, aile romanı ve nehir romanı şeklinde farklı adlandırılmalara sahip romanlarda ortak nokta uzak/yakın geçmişte yaşanmış ya da o an cereyan eden olay ve olgulardır. Çalışmamızın konusu özellikle yakın tarihi konu edinen çağ romanı üzerine olduğu için bu roman türünün tanımı, felsefi alt yapısı, tarihsel gelişimi ve diğer roman türleriyle olan bağlantısı ele alınacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Çağ romanı, tarihsel roman, tarihsellik, gerçeklik, kurmaca**General evaluation on the concept of period novel****Abstract**

This article aims to reveal the exposition of the genre “Zeitroman” and its common and different points with other novel genres in which reality takes place, by approaching to this genre from a conceptual and theoretical point of view. Just as there are uncertainties about the definition of the concept of novel, there are also some uncertainties between the types of novels determined by elements such as content, form and style. Mentioning a novel under more than one genre of novel is an example of this situation. Especially when it's matter of the relationship between history and literature, past and novel, fiction and reality, novel types that are included in each other's borders emerge. The common point in the novels, which are called formation novels, historical novels, travel novels, age novels, social novels, family novels and river novels, which draw the panorama of history, period and society to the readers, are events and phenomena that happened in the distant / recent past or that take place at that moment. Since the subject of this article is especially on the “Zeitroman”, which deals with recent history, the definition of this novel genre, its philosophical background, its historical development and its connection with other novel genres will be discussed.

**Keywords:** Period Novel, Historical Novel, Historicity, Reality, Fiction

<sup>1</sup> Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nda hazırlanan “Bernhard Schlink'in ‘Okuyucu’ Adlı Eserinde Geçmişle Hesaplaşma” başlıklı yüksek lisans tezinden kısmen yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Antalya, Türkiye), haticegenç@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1116-7351 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074071]



## Giriş

Roman kavramı köken olarak 12. yüzyılda Fransızca halk dilinde (Lingua Romana) yazılan manzum yapıtlara verilen ad anlamına gelen “romanz” kavramına dayanmaktadır. Bu tarz yapıtlar öncelikle bir kuraldan ziyade istisnai durumları temsil etmektedir. Bunun sebebi söz konusu bu dönemde yazılı edebi iletişime katılım, bilginlerin ve soyluların ayrıcalığında olmasıydı. Bu nedenle Eski Fransız yerel dilindeki yazılan bu edebi yapıtlar, destanlardan farklı olarak kitap biçiminde dağıtılmalarına rağmen cehalet damgasını taşıyordu. 16. yüzyıla da kavramın adlandırılmasında kademeli olarak bir daralma söz konusu olmuştur. Böylelikle “roman” terimi 17. yüzyılda yabancı bir kelime olarak kabul gördüğünde, günümüzdeki sadece akademik dilde değil, ilgili ulusal dilde düzyazı olarak yazılmış, uzun kurmaca bir anlatı anlamını kısmen karşılamaktaydı (Schneider, 2016: 8). Öte yandan roman kavramının belirli çevreler tarafından kabul görmüş kesin bir tanımı bulunmamakta ve hala katı bir çerçeveye oturtulmamıştır. Standart bir anlamı olmayan romanın, yüzyıllar boyunca ifade ve şekil adlandırılması açısından sürekli değişikliklere maruz kalmıştır. Dolayısıyla “roman, gelişmekte olan, evrimini tamamlamamış tek türdür” (Antakyalıoğlu, 2013: 21). Bu nedenle roman aslında belli bir kanona uymamaktadır. Ancak geniş kapsamlı uzun bir edebi tür olması ve diğer türlere oranla tarihte en yakın bağa sahip olması nedeniyle çağın sorunlarını kurmaca boyutuna taşıyabilmektedir (Ecevit, 2000: 92). Arka planında kurmaca ya da gerçekliğin yer aldığı bu türün merkezinde insan yer almaktadır. Onun iç dünyası, deneyimleri ve onun belli bir zaman içerisinde kendisiyle veya çevresiyle olan ilişkileri bulunur.

Romanlar, yazıldığı tarihsel dönemlerine, konularına, içeriklerine, yapısal özelliklerine ve hedeflediği okuyucu kitlesine göre çeşitli sınıflandırmalar altında anılmaktadır. İçerdiği konu ve konu malzemesi bakımından tarihten ya da yakın geçmişten beslenen, daha doğrusu malzemesi gerçek gerçeklik olan romanların adlandırılması konusunda dikkat edilmesi gereken birtakım ölçütler bulunmaktadır. Malzemesi geçmiş olan tarihsel roman tarihselliği, bugünü geçmişten türetilen geleceğe doğru götüren bir süreç olarak şart koşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında tarihi konu edinen romanların güncel olma gibi bir özelliği yer almaktadır. Güncel olması gereken çağ romanı bir dönemin toplumlarının ve kişilerinin gösterilmesiyle adı geçen dönemin kendisini ve çağını eksiksiz ve makul bir şekilde tasvir eden bir roman çeşidi olup çoğunlukla toplumun gerçeğe bağlı yansımalarını ve söz konusu dönemle ilgili yapılan analizleri ve en önemlisi çağın genel görünümünü analiz etmektedir. Psikolojik ve kültürel unsurların ağır bastığı çağ romanında yazarın bahsettiği dünya olaylarının insanlar üzerindeki etkileri gerçekçi bir şekilde ele alınmaktadır. Bu nedenle çağ romanları birer çağ eleştirisi olarak da adlandırılmaktadır.

Yapıtında çağın genel görünümünü vermeyi amaçlayan yazarın tarihi bilgilerle donanmış olması ve yapıtını ele almadan evvel bir müddet araştırma yapması gerekmektedir. İtalyan yazar ve akademisyen Umberto Eco bu duruma örnektir. Eco, “Gülün Adı” adlı romanını yazmadan önce Kutsal Kitaplar, Doğu ve Batıya ait klasik eserler ve tarihi belgelerden yararlanarak derin bir tarihi araştırma gerçekleştirmiştir. Örneğin 14. yüzyıl İtalyası’nda hüküm süren toplumsal ve dinsel karışıklığı okuyucuya hissettirebilmek adına eski tarihi kayıtlarda yer alan suçluların isimlerini listelemiştir (Eco, 2011: 114). Eco’ya göre “kurmaca metinler mekan olarak bizim yaşadığımız dünyadan tamamıyla farklı bir dünyayı” (Eco, 2011: 69) kullanmadıkları için bilimsel gerçeklerden hareket etme söz konusudur. Eco, “Gülün Adı” yapıtına kaynaklık eden gerçek bir el yazmasından hareket ettiğini ancak kurmacanın da yer alması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır.

*“Manastırın hem krokisini hem de yerini uydurduğumu söylememe gerek yok (ama ayrıntıların pek çoğunda gerçek mekanlardan esinlenmiştir); eski bir el yazması bulunduğunu söyleyerek bir kurmaca kitaba başlamanın saygıdeğer bir edebi topos olduğunu, hatta sunuş yazıma “Doğal Olarak, Bir Elyazması” başlığımı koyduğumu; hem Kircher’in gizemli kitabını, hem de ondan daha*

*gizemli olan sahafı da benim uydurduğumu söylememe de. Gerçek manastırı ve gerçek elyazmasını arayanlar belki de edebiyatın usullerine yabancı olan saf okurlardı [...] kültürel konumları ne olursa olsun pek çok okur, kurmacayla gerçek arasındaki farkı göremiyor ya da göremez hale geliyor. Kurmaca karakterleri, sanki onlar gerçek insanlarmış gibi ciddiye alıyor.” (Eco, 2011: 62)*

Bu şekilde Eco, okuyucuyu, okuduklarının gerçeklik boyutunu araştırma konusunda görevlendirmektedir. Okuyucu bu şekilde anlamlandırmada aktif bir konuma gelmektedir. Ancak öte yandan romanın önemli unsurlarından olan kurmaca, bir anlatı türüyle ilgilenen roman yazarı için en önemli araçtır. Öte yandan bir tarihçi sadece elindeki veriler doğrultusunda söz sahibi olmak zorundadır. Bu yüzden romancının kurduğu hayali tarihçi kuramaz ve tarihçi asla romancının esnekliğine sahip olamaz. Çünkü tarihçi tarihi olduğu gibi aktarmaya mecburdur. Aristoteles, “Poetika” adlı yapıtında tarih yazımı ve kurmaca arasındaki ayrımı şu şekilde netleştirmiştir:

*“Tarihçi daha çok gerçekten olan’ı, ozansa olabilir olan’ı anlatır. Bunun için şiir, tarih yapıtına oranla daha felsefi olduğu gibi, daha üstün olarak da değerlendirilebilir. Çünkü şiir, daha çok genel olanı, tarihe tek olanı anlatır. [...] Ozanlar ilkin olasılık yahut zorunluluk yasalarına göre öyküyü oluştururlar. Sonra, bu öyküye uygun olarak da yapıtta geçen kişileri adlandırır.” (Aristoteles, 1987: 30).*

Bu bağlamda roman yazarına düşen ise sadece gerçeğe benzetmektir ve gerçekleşme ihtimali üzerinde durular. Gerçek dünyaya ait kişi ve mekân isimleri kullanmalarına rağmen temelde kurmacanın etrafında gezinirler. Göğebakan ise tarihçi ve romancı arasındaki farklılığa somut bir örnek vererek yaklaşmıştır.

*“Romancının yalnızca bir işi vardır. O, anlattığı şeyleri tutarlı, anlamlı bir resim haline getirmek zorundadır. Ancak doğruluk gibi bir endişesi yoktur. Buna karşılık tarihçi, hem tutarlı ve anlamlı bir resim oluşturmak hem de bu resim içerisinde anlatılan olayların gerçekte olduğu gibi yansıtılmasına dikkat etmek zorundadır.” (Göğebakan: 2004: 36)*

Tarihçi, tarihi roman yazarının kurgulama ve yaratma sürecindeki özgürlüğüne sahip değildir. Bir roman yazarı tarihi olaylara yaklaşırken esnek davranmakta, gerçekleştirmiş tarihi olayları olduğu gibi aktarmak yerine istediği olayı görüp istemediğini göz ardı ederek, dilediği gibi şekil verebilmekte ve bu sayede dünyayı algılayış biçimini ortaya sermektedir. Hatta tarihçinin anlatmak zorunda kaldığı gerçek karakterlerin yanında kurmaca karakterler de yaratarak tarihi karakterlerin daha iyi tanınmasına vesile olmaktadır.

Tarihçi ile tarihsel roman yazarının arasındaki bir diğer fark ise geleceğe olan bakış açılarında yer almaktadır. Tarihçi geçmişteki bir olayı objektif bir biçimde aktarırken bugünün şartlarını göz ardı eder, oysa romancı için gelecek müjdecisi görevi ile insanı sarsmakta ve avutmaktadır. Tarihsel romanlar bize tarihi ders kitapların aktaramadığı bazı noktaları gerek doğrudan gerekse kurmaca yoluyla aktarmaktadır ve böylelikle tarih gerçek ve kurmacanın bir arada olduğu bir koordinatta somut bir konum elde etmektedir. Bu nedenle Aust tarihsel romanın kökeninin tarihi geçmişin anlatıcının dile getirdiği özel bir katalogundan gelmediğini, aksine anlatıcının geçmişteki bu boşlukları somutlaştırmasından başka bir ifade ile güdüleme, araç seçimi, sonuç, etki ve değerlendirmesi hakkındaki anlatsal bilgilerle doldurmasından ileri geldiğini vurgulamaktadır (Aust, 1994: 31).

Kökene Almanya’ya ait olan ve 18.yüzyılın ikinci yarısına dayanan çağ romanının filizlenmesine vesile olan tarihsel romanını da yakından etkileyen olay Fransız Devrimi olmuştur. Çünkü 1780’lerin başında edebi aydınlanmanın etkisiyle romanın “tarihin kardeşi” olarak algılanması tarih anlayışının zamanlaştırılmasına ve çağ romanının gelişmesine neden olmuştur (Göttsche, 2007: 882). Bu tarz roman yazarları kendilerini sosyal ve politik angaje doğrultusunda güdümlü edebiyat (Tendenzliteratür)

denilen siyasi amaçla yazılan edebi türlerin öncüleri olarak görmektedir. Gündümlü edebiyatın bir parçası olması çağ romanının belirleyici özelliklerinden birisidir. Çağ romanının söz konusu bu öncülerinden sayılan Friedrich Spielhagen “Beitrage zur Theorie und Technik des Romans” (1883) adlı yapıtında, çağ romanı yazarının baskıyı ve gücü içinde hisseden coşkulu insanın kaderine engel olmaya çalışmasını fark etmiştir. Spielhagen’e göre 1837’de Theodor Mundt’un çağ romanı hakkındaki “her boyutta insan yönlerinin toplam imajına” (Meid, 1999: 563) dair olan görüşü de realizm döneminde de devam etmiş ve “epik nesnellik” talepleriyle birleştirilmiştir.

Çağ romanlarında esas olan nokta, yapıtların siyasi yönünün ağır basması ve burada bahsedilen dönemin siyasi ve sosyal izlerinin günümüzde de görülebilir olması veya etkilerinin devam etmesidir. Okuyucular bu tür yapıtlarda sadece ele alınan edebiyatının büyüleyici/etkileyici olan çağını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda o dönemdeki devletin/toplumun sansür ve basın özgürlüğü için gürültülü mücadelesinin geçmişi hakkında bilgi de edinmektedir. Bu bağlamda genç Almanya yazarları, Karl Gutzkow’un “Die Ritter vom Geiste” örneğinde olduğu gibi içinde buldukları dönemin mümkün olduğu kadar kapsamlı ve eksiksiz bir panoramasını vermek için çağ romanından faydalandılar (Wolfgang, 2006: 49). Gutzkow ise söz konusu bu yapıtında ilk kez “*Nacheinander*” yerine “*Roman des Nebeneinander*” uygulamıştır. Bu kavram şu anlama gelmektedir: Bu roman, derli toplu bir arada bulunan çok sayıda figür ile geleneksel merkez perspektifli anlatımını çığnemiş ve birbiriyle bağlantılı çok sayıda farklı olay örgülerine dağılmıştır. Ayrıca “suç ortamından yönetici aileye kadar toplumun tüm alanlarını” (Meid, 1999: 563) kapsamaya ve karakterize etmesi bakımından çağ romanının dönemin birer kültür tablosu olduğunu da ispatlamaktadır. Bu bağlamda Theodor Fontane bir mektubunda çağ romanı hakkında “çoğulluk romanı” (Meid, 1999: 564) olasılığından bahseder.

### 1. “Çağ Romanı” tanımı

Almanca karşılığı “Zeitroman” olan çağ romanı tarihi konu edinen romanların bir alt başlığıdır ve genel itibarıyla 18. Yüzyılın ikinci yarısında gelişmeye başlayan çağ romanı çağın panoramasını merkezinde tutan bir roman tipidir. Bu roman tipi “*çağın koşullarında, ana hatlarında ve gelişmelerindeki (belgelere dayalı ya da kurmaca) panoramasının edebi çabası olarak politik ve/ve ya toplumsal günümüz tarihinin betimlenmesi ve eleştirilmesiyle*” (Göttsche, 2007: 881) oluşmaktadır. Bir başka ifade ile çağ romanı çağdaş bir metni anlaşılır kılmak için günümüz şartlarının bir portresini çizmektedir.

Hugo Aust “Der Historische Roman” adlı yapıtında tarihi konu edinen romanların alt tipleri için gerekli olan ölçütün şu anki zamana olan mesafesine göre değişkenlik gösterebileceğini dile getirmiştir. Buna örnek olarak Walter Scott’ın “Waverley” adlı yapıtının çok daha eski, “Ivanhoe” adlı yapıtının ise daha yakın geçmişe ait olduğunu söylemiştir. “Waverley”i kinayeli bir biçimde “*bugünün bir parçası olarak tarih öncesi*” şeklinde yorumlarken “Ivanhoe”yu da mecazi anlamda “*bugüne oranla ilk çağ*” olarak nitelendirmiştir (Aust, 1994: 32). Argunşah bu bağlamda tarihsel roman yazarının “*yaşadığı devrin uzağındaki bir zamanda gerçekleşmiş olayları konu alarak onları yeni baştan hatta kendi yaşadığı devrin meseleleriyle de ilgiler kurarak*” (2016: 10) işlediğini bu yüzden de tarih nesilden nesle aktarılan bir milli kültür unsuru haline geldiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda tarihsel romanın şimdiki zamanla ilişkisinin bulunduğu görülmekte ve ortaya yeni bir bakış açısı çıkmaktadır. Aust bu zaman mesafesinin şimdiki zamana daha yakınlaştırılması, tarihsel romanın bilinçsizce çağ romanı denilen türe doğru yöneldiğini ifade etmiştir (Aust, 1994: 32). Bu durumda çağ romanının en karakteristik özelliğinin saptanmasında kullanılan yöntem yazarın yapıtında dile getirdiği döneme olan uzaklığı ve tutumunun belirlenmesidir. Göğebakan’a göre (2004: 16) bir romanın tarihsel roman olarak adlandırılmasında

Scott geleneğine bağlı kalınarak olayın gerçekleştiği tarih ile yazarın bunu yapıtına aktardığı tarih arasında oluşan zaman mesafesinin yaklaşık 70 yıla tekabül eden iki-üç kuşaklık bir zaman aralığının bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda “*bugünle arasında sağlıklı bir değerlendirme yapmaya olanak verecek bir zaman mesafesi*” (Göğebakan, 2007: 502) tarihsel romanın kriterlerinden birisidir. Yazar, bu durumda yapıtında dile getirdiği olayı ya bizzat şahit olmuştur ya da şahit olan birisinden okuyucuya aktarmaktadır. Scott geleneğine bağlı kalınması durumunda tarihsel romandan kastedilenin, tamamen geçmişte yaşanıp sona ermesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak yazar yaşadığı bir dönemin insanlık tarihi için gelecek kuşaklara aktarılacak olan bir olayı bizzat görüp hissederek yapıtına aktarması söz konusu olduğunda da bu romanı niteleyecek bir kavramın olması gerekmektedir. Bu bağlamda Göğebakan’ın “çağ romanı” kavramının, zaman sorunu tarafından belirlendiğine dair görüşleri aşağıda yer almıştır.

*“Olayın gerçekleştiği tarihle yazarın onu bir yazımsal malzeme haline getirdiği tarih arasındaki zaman aralığı sorunu, yazınbilimcileri çok uğraştıran konulardan biridir. Şundan; yazarın ele alacağı tarihsel olaya karşı takınacağı tutumu belirleyen öğelerin başında geliyor bu.”* (Göğebakan, 2004: 15-16)

Çağ romanı bu bağlamda farklı bir açıdan da ele alınmaktadır. Örneğin Thomas Mann “Büyülü Dağ” adlı romanını kendine has farklı iki anlamda çağ romanı olarak tanımlamıştır. Bu çift anlamlılığın ilk açıklaması oldukça açıktır: sınırlı olan Davos adlı olay yerindeki olay belirli tarihsel bir devirdeki daha büyük olan insanlık olayını sembolize etmektedir. Asıl arka planda yatan ise ikinci nüanstır. Bu roman bir çağ romanıdır, çünkü burada zaman sadece anlatının bir ögesini değil, aynı zamanda anlatının konusunu tasvir etmekte, yazar bu yapıtında zamanı anlatmak istemektedir (Hillebrand, 1978: 96). Dolayısıyla çağ romanlarında zaman kavramı hikâyenin unsuru ve aynı zamanda hikâyenin konusudur. Bu açıdan bakıldığında Thomas Mann’ın bu yapıtında zamanın asıl madde olması nedeniyle zaman romanıdır. Ayrıca Avrupa’nın farklı yerlerinden gelen sanatoryumda savaş öncesi Avrupa’yı ve düşüncesini okuyucuya aktardığı için çağ romanıdır (Tepebaşı, 2005: 78). Zaman kavramı “Büyülü Dağ” için hem içeriksel boyuttur hem de biçimsel.

Gürsel Aytaç’a göre “çağ romanı” yapıtta ele alınan ve bahsi geçen toplumun ve dönemin görünümünü hâlinde yansıtan bir roman çeşidi olup “*XIX. yüzyılda gerçekliğe gösterilen rağbete bağlı olarak ortaya çıkan bu roman çeşidi, objektif bir dönem görünümünü vermeyi amaç edinirken düşünsel bir analizi de beraberinde getirir*” (2003: 332). Ayrıca Aytaç *Zeitroman* kavramının Türkçe karşılığı olarak “zaman romanı” da demekte ve şu şekilde gerekçelendirmektedir:

*“Zaman romanı zamanı konu alarak işleyen romandır. Bu tanımda zaman geniş dar iki anlamda kullanılmıştır. Demek oluyor ki bu tür romanlar ya belli bir zamanı ya da zaman konusunda değişik bir görüş getirmeyi, zaman kavramına yeni bir yaklaşımı, uygun imajlar ve uygun anlatım tekniği içinde dile getirir. Bu anlamda eser, bir çeşit deneyici roman (experimentierender Roman) olma yolundadır.”* (Aytaç, 1999: 219).

Argunşah tarihi konu edinen bir yapıtta dile getirilen zamanın yazarın yaşadığı döneme uzak bir dönemi aktarması durumunda tarihsel romanın varlığından söz etmekte ve bu ilişkiyi Kemal Tahir’in “Devlet Ana” ile Halide Edip Adivar’ın “Ateşten Gömlek” yapıtları üzerinde karşılaştırma yaparak somutlaştırmaktadır. Bu iki yapıtın kaynağı tarihi gerçeklerdir; ancak yazarların yapıtlarında dile getirdikleri olaylara zamansal yakınlığı bakımından farklı iki tür söz konusudur. Kemal Tahir “Devlet Ana”da tarihsel belgelerden yola çıkarak olayları anlatırken, Halide Edip Adivar “Ateşten Gömlek”te yer alan dönem ve gerçeklikler yazar tarafından bizzat yazıldığı dönem ile uyuşmaktadır. Bu durumda “Devlet Ana” tarihsel romanken diğeri çağ romanıdır. Birinde öğrenme söz konusuyken diğesinde yazarın yapıtta bahsedilen dönem içindeki tecrübesi esastır (Argunşah, 2002: 458). Demek ki yeniden

Scott geleneği göz önünde bulundurulduğunda romanın tarihsel roman olma özelliği için en az iki ya da üç kuşak gerektirmesi de zaten yazarın yapıtında işlediği olayın yaşama ihtimalinin olmadığını ispatlamaktadır. Çağ romanı yazarından bizzat olayları yaşamaması ya da en azından kendisinden önce gerçekleşen buhranlı olayların izlerini yaşamaması beklenmektedir. Gögebakan'ın ifade ettiği gibi çağ romanı yazarı “*içinde yaşadığı zamana ayna tutarak, ona egemen önemli olayları ve bu olayların arkasındaki tarihsel-sosyal gerçekliği*” (Gögebakan, 2007: 503) bir bütün olarak ele almaktadır. Bu nedenle bu kuşak ölçütünün dışında kalan tarihi çağın panoramasını, toplumsal ve kültürel değişiklikleri bu şekilde veren yapıt, çağ romanı olma özelliğine sahiptir. Aynı şekilde Tural da yaşanan olay ile bu olayın yazıya aktarılmasındaki zaman mesafesine dikkat çekerek tarih konulu romanın çağ romanından farkını şu şekilde dile getirmiştir:

*“Çağın konu edinen eserlerden farkı, işlenen vak'anın, halde devam etmesi yerine başlangıç ve sonucu, gözlenebilen zamandan önceye dayanmasıdır.[...] konusunu yazarın şahidi olmadığı bir geçmişten alan her deneme, edebi ölçülerle, tarihi roman sayılmaz.”* (Tural, 2003: 211)

Bu durumda devreye yine çağ romanı girmektedir. Çünkü tarihsel roman için “*gerekli şart, konunun tamamlanış, bitmiş, zaman mührünü yemiş olması*” (Tural, 2003: 212) gerekmektedir. Çağ romanı için ise yazarın içinde bulunduğu dönemin/toplumun düşünce ve deneyim tarzını anlatım sanatının gereklerine uygun bir biçimde şekil vererek politik-sosyal ve zihinsel kültürel panoramasını çizen yapıt anlaşılmaktadır (Rinsum, 2006: 48). Bir sona kavuşmamış veya etkisinin hala hissedildiği bir çağı konu edinen bir yazar, çağdaş toplumu analiz eder ve genellikle toplumsal açıdan eleştirel niyetlerle kahramanlar üzerindeki etkisini sunar. Bir yandan okuyucu, eylemin gerçekleştiği zamanın ruhuna dair bir içgörü kazanırken, diğer yandan toplumsal ya da toplumsal olayları anlayabilir. İçinde bulunduğu siyasi koşulları daha iyi ve daha eleştirel bir şekilde anlayan çağ romanı yazarı, okuyucuya ele aldığı zaman hakkında kapsamlı bilgiler aktarmayı amaçlamakta ve toplumun ve bireyin yaşamak zorunda oldukları zahmetli hayat şartlarını olan incelemektedir. Bu nedenle bu tarz yapıtlarda çok sık çağ eleştirisi yapılmaktadır. Örneğin çağ eleştirisi yaparak, insanın içinde bulunduğu özellikle olumsuz şartları dile getirerek farkındalık yaratmaktadır. Çağ romanında Weimar Cumhuriyeti demokratik ve sosyal güçlerinin başarısızlığı, Nasyonal Sosyalizmin iktidarı ele geçirmesi ve yasaya aykırı davranma gibi politik öğelerin de önemli bir yeri vardır. Buradaki amaç yine aynı şekilde çağ romanının günümüze ait olan politik kültürün tablosunu çağdaş konteksi anlaşılır ve kanıtlanabilir kılmaktır. Bunun için de siyaseti bir amaç için kullanmaktadır (Glaser, 1983: 123-124). Siyaseti bir amaç için kullanan yazarlara örnek olarak çağ romanlarıyla ünlenen Günter Grass gösterilmektedir. Yazarın siyaseti bir amaç için kullandığı yapıtlarında şu iki nokta ön plana çıkmaktadır:

*“Yazar, Nasyonal Sosyalizmin gelişiminden küçük burjuvazinin özellikle suçlu ve sorumlu olduğu düşüncesini sürekli olarak gündeme getiriyor. Neredeyse bütün çağ romanları, okuyucunun bu suçluluk ve sorumluluk duygusunu kolayca algılamalarını sağlayan öğelerle doludur”* (Gögebakan, 2004: 206).

Grass, yapıtlarında bizzat tanık olduğu, yaşadığı ve hala içerisinde bulunduğu dönemi anlatmaktadır ve yapıtın gerçeklik boyutunu yansıtan ve aynı zamanda konusunu oluşturan bu dönem, yazarın parçası olduğu toplum ve toplumun geleceği için dönüm noktası bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamdan hareketle Grass gibi çağ romanı yazarları, toplumun aksaklıkları, adaletsizlik ve sosyal çelişkiler hakkındaki fikirlerini açıkça söyleyip savunan kişilerdir. Çağ eleştirisi yapan bu yazarlar bu bakımdan gerçeklik algısına diğer türlerdeki roman yazarlarından daha fazla bağlıdır (Hartmann, 739). Çağ romanı güncel ve herkesin dilinde olan konuları benimsemekte ve savaş, savaşın neden ve sonuçları, enflasyon, işsizlik, gibi kültürel ve ekonomik olayları yansıtmaktadır. Bu nedenle bu yazarlarının amacı mümkün olduğunca geniş bir okuyucu kitlesini yapıtlarında yansıttıkları bu tarz durumlarla yüzleştirmektir.

Kurgu özelliğinden olayı bu aktüalitenin yanında kişisel deneyim, düşünme ve konuşma biçiminin bir belgesi olarak okuyucunun karşına çıkmaktadır.

Çağ romanının bir diğer önemli özelliği tarihi olayları bir bütün olarak ele almasıdır. Tarihsel romanda yazar yapıtında özellikle sadece bir olay üzerinde yoğunlaşırken, çağ romanında “*olaylar ya da tarihsel bir durum söz konusudur*” (Gögebakan, 2007: 503). Kronolojik bir şekilde ilerleyen bir olay örgüsünün peş peşe sunulmasının yerine, artık çok sayıda eş zamanlı olarak gerçekleşen farklı anlatı demetinin bir arada bulunması söz konusudur. Bu bir arada bulunan olay örgüleri birbirlerine karşıtısal olarak da çağın genel görünümünü verebilmektedir. Bu sayede çağ romanları okuyucuları ise yansıtılan dönem hakkında yapıtın kahramanından daha çok bilgiye sahip olmakta daha çok bilinçlenmektedir.

Tarihi bir bütün olarak ele alan çağ romanı dönemin genel bir bakışı sunma amacıyla beraberinde getirmektedir. Farklı tasvir edilen alanlar çok sayıda anlatı yumağında bir arada bulunmaktadır. Yapıtta dile getirilen dönemi tüm boyutlarıyla okuyucuya sunmak için yazar, figür sayısında ve çeşitliliğinde cömert davranmaktadır. Çünkü çağ romanının konusu etkili olan güçlerin ve eğilimlerin eş zamanlı bütünlüğü olarak çok sayıda ve farklı sınıflardan kahraman aracılığıyla üretilmektedir. Yapıtta kahramanlar aynı zamanda etkili çağ akımlarının taşıyıcısıdır, bu bakımından özellikle Bildungsroman’daki merkezi öznellik sosyo-kültürel rol yönlendirilmelerine indirgenmektedir (Stöckmann, 2011: 148). Bu nedenle çağ romanlarının başkışısı ortalama bir insan tipinden ziyade sıradan niteliklere sahip birisi olmasının yanı sıra bu romanlardaki kişilerin karakteristik özelliklerinden ziyade, onların hayatlarını etkileyen istisnai tarihi olayların aktarılması ön plandadır. Bu durum Realizm’deki çağ romanı için geleneksellikten uzaklaşarak, yeni bir görüş ortaya atılmaya neden olacaktır. Bu yüzden Gottfried Keller’in “Der grüne Heinrich” (1854/55) adlı en önemli gerçekçi sanatçı romanı, ressam Heinrich Lee’nin sadece yükselmesi değil aynı zamanda çabalarının boşa çıkmasını dile getirmesi çağ romanlarının ayırt edici özelliğidir (Rinsum, 2006: 49).

Çağ romanındaki figürlerin fonksiyonu öncelikle yazarın çok sayıda bağımsız biçimler yardımıyla dünyayı ve zaman evreninin şifresini çözmeye ve tasvir etmeye çalışmasıyla belirlenmektedir. İnsanlar dış dünyanın temsilcileri olarak bu amacı gerçekleştirmek için sadece birer araçtır. Buna aracılık ettikleri için ise *medial* olarak adlandırılmaktadır. Çağ romandaki çoğu figür, yazarın sanatsal ve kompozisyonsal hedefleri nedeniyle bugünkü zamanın tarihsel önemi gerçeğinden daha az güvenilirlik elde etmektedir (Jeske, 1981: 448). Burada önemli olan tarihsel gerçekliğin sadece tek bir ana karakter aracılığı ile değil, çok sayıda eş değer temsilciler aracılığıyla vurgulanmasıdır.

Çağ romanındaki diyalog, figürlerin toplumdaki konumlarını, kendilerini ifade etmelerini ve her durum için partizanca kendilerine bir yer belirlemek şartıyla bağlantılarını veya zorunluluklarını gösterebilmelerini mümkün kılmaktadır (Jeske, 1981: 445). Bu nedenle diyaloglarda ve dramatik anlatımdaki katkısı sayesinde episodiğe yönelme artırılmaktadır. Çağın sorunları esas olarak münazaralarda ve sözlü tartışmalarda sunulmaktadır (Stöckmann, 2011: 148).

## 2. Çağ Romanının tarih kaynaklı romanlarla ilişkisi

Roman türü araştırmaları dahilinde yapılan çalışmalar spesifik ve kesin sınırları belli olan bir adlandırmanın olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda çağ romanlarını tarihsel roman olarak gören yanlış bir anlayış hüküm sürmektedir. Oysa her iki tür arasında kurgu benzerliği olmasına rağmen çok önemli farklar yer almaktadır. Örneğin tarihsel roman kendi çağını yansıtan çağ romanından farklı olmasında ve tarihsel roman ve çağ romanının sınıflandırılmasında esas noktalardan biri günümüzle ilgili

olup olmamasıdır. İçerdiği konu şimdiki zamana yaklaştıkça, çağ romanı ile benzerlik göstermektedir. Çağ romanının kökleri sadece anlattığı çağ ile sınırlı değil, bugüne kadar uzanmaktadır.

Hugo Aust'a göre bir romanı tarihsel roman olma özelliğini sağlayan karakteristik özellikler bulunmaktadır. Öncelikle tarihsel roman içerisinde geçmişe işaret eden tarih, kişi, yer ve dönem ismi, kültür tarihine ilişkin detaylar ve resmi belgeler gibi bir takım öğeleri içerisinde bulundurmalıdır. Geçmişe değil de kurmacanın yerine geçseler bile bunların hepsi zamana bağlı farklılığı ve mesafeyi ifade etmektedir. Okuyucunun durumu, yapıtın oluşumu ve anlatılan zamandan oluşan ilişki üçgeninde etkisini göstermektedir (Aust, 1994: 22). Çünkü bu kavramlar okuyucuya yapıtta bahsedilen olayların gerçekleştiği dönemi hakkında ipuçları vermektedir.

Argunşah tarih romanı yazarının “yaşadığı devrin dışında bir zamanda gerçekleşmiş olayları konu alarak onları yeni baştan hatta kendi yaşadığı devrin meseleleriyle de ilgiler kurarak” (2006: 421) işlediğini bu yüzden de tarih nesilden nesle aktarılan bir milli kültür unsuru haline geldiğini vurgulamıştır. Bunun yanında Argunşah tarihi roman hakkında genel ölçütleri çerçevesinde kesin olarak şu tanımları yapmıştır:

*“Tarihi roman, başlangıç ve sonucu geçmiş zaman içerisinde gerçekleşmiş olan hadiselerin, devirlerin ve bu devirlerde yaşamış olan insanların hikâyelerinin edebi ölçüler içerisinde yeniden inşa edilmesidir.”* (Argunşah, 2006: 428)

Bu bağlamda tarihsel roman yazarı, yapıtında dile getirdiği çağ ya da zaman aralığını bizzat yaşaması ya da tanık olması gerekmektedir. Tural'a göre tarihsel romanı diğer romanlardan ayıran birinci ve en önemli özelliğin yazara göre daha uzak geçmişteki gerçeklere dayandırılmasıdır. Çağı konu olarak ele alan diğer romanlardan farkı, işlenen durumun şimdiki zamanda da sürmüyor olması ve başı ve sonu gözlenebilen zamandan önceye dayanmasıdır (Tural, 2003: 208-209). Yazarın içinde bulunduğu dönemi aktarması, romanın kurgusunda yer alan kurmaca bağlamında önemli bir etkisi söz konusudur. Bu durumun yazarın daha nesnel bir tutum sergilemesine neden olmaktadır.

Çağ romanında yazarın bizzat yaşadığı dönemi sıcağı sıcağına aktarması söz konusudur ve yazar hala yaşanan olayların etkisi altındayken romanlaştırma sürecinde objektif olma konusunda zorluk yaşayabilmektedir. Empresyonist bir çizgide yer alan bu tür romanlarda gözlem ve üsluba yeterince yer verilmediği için gelecek kuşaklara aktarılırken bir takım yanlışlardan kaçınılamaz hale gelebilmektedir. Tarihsel romanlarda günümüz hakkında yansız düşünmek için yaşanan olay ile bugün arasındaki bu zaman mesafesi vurgulanmaktadır. Bu nedenle çağ romanında yazarın tarafsızlığı sorgulanabilmektedir.

Scott'ın 2-3 kuşaklık ölçütünün arka planında çağ romanın “geçmiş olarak bugünü” (Glaser, 1983: 136) aktarması yer almaktadır. Peter Hasubek'in düşüncesine göre çağ romanın en karakteristik özelliği “roman konusunun güncelliği” ve “yazarın güncellik çabası” (a.g.e., 1983: 136) olup kurgusal tarihi bugünün anlayışının aracı haline getirmesidir. Ancak güncellik kavramı kurgusal zaman ile okuyucunun içinde bulunduğu tarih arasındaki sınırı aşmaması gereken kronolojik çıkarım yöntemi olarak anlaşılmaktadır (a.g.e., 1983: 136). Bu bağlamda çağ romanı, işlediği olay ve figür açısından yazıldığı dönemde daha yakın geçmişe ait olmaları nedeniyle güncel romanlardır. Ancak tarihsel romanda anlatılanlar ile okuyucunun içinde bulunduğu dönem ile arasında yaklaşık 2-3 kuşaklık zaman aralığının bulunması gerekmektedir. Yakın çağ romanında (özellikle iki dünya savaşı arasında) ve 1950 ve 1960'lı yıllardaki “geçmişle yüzleşme romanı”nda tarih öylesine yakındır ki aradaki zaman mesafesi kriterine bağlı olarak tarihsel romana konu olma özelliğinden uzaklaşmaktadır (Aust, 1994: 32). Şimşek de çağ romanını tarihsel roman kategorisinde görmemektedir. Ona göre çağ romanları ele aldığı konular, tipler

ve karakterler açısından yazıldıkları dönemde güncel olmasına rağmen bugün tarihsel olan yapıtlarıdır. Günümüzde geçmişe ait olduğu için tarihsel olma özelliğine sahiptir (Şimşek, 2006).

Üslup açısından ele alırsak özellikle romantik üslubunun mirasıyla oluşan tarihsel romanlarda macera ağırlıktadır. İnsanlığı ve toplumları etkileyen savaşlar, kahramanlıklar, esrarengiz hikâyeler, polisiye bir kurgu, büyük maceralar ve dikkat çekici aşk hikâyeleri okuyucunun merakını kamçılayacak bir biçimde ayrıntılı ve sürükleyici bir şekilde aktarılmaktadır. Bu sayede okuyucu, etkileyici sahnelerin içinde kendisini bularak milliyetçi yanı ağır basmaktadır. Çağ romanı ise daha ziyade durağan bir üsluba sahiptir. Çağın genel görünümünü yansıtmaya ve yazarın çağını/yaşananları bu yapıtlarda sorgulaması nedeniyle kişilerin ve toplumun psikolojisi ön plandadır. Tarihsel romanlarda insanlığı etkileyen olaylar gerçekleşirken, çağ romanında önceden yaşanmış olayların izleri okuyucuya iletilmektedir.

Tarihsel romanın yanı sıra çağ romanın toplum tasviri bağlamında ortak paydada buluşan bir diğer tür ise toplum romanıdır (Gesellschaftsroman). Toplum romanı belirli bir çağda kapsamlı bir toplum tasviri yapması nedeniyle aslında çağ romanın bir biçimidir. Bu roman türü ile çok yakın ilişkide bulunan çağ romanının arasına kesin bir çizgi çekmek oldukça güçtür. Çünkü her ikisinde de toplumun iyi ya da kötü yönleri ortaya serilmekte ve bu şekilde çağ eleştirisi yapılmaktadır. Toplum romanında, çağ romanında olduğu gibi figürler arasında eşit değerlere sahip rol dağılımı ve birbirine paralel cereyan eden olay ve olay örgüleri bulunmaktadır. Ancak bu iki roman türü arasında önemli bir detay dikkati çekmektedir. Toplum romanı ile karşılaştırıldığında çağ romanı, toplumsal yaşamdan yola çıkarak yazarın hala içinde bulunduğu fikir hareketleri ve eğilimlerini gerçekçi bir şekilde ele alması şeklinde tanımlanabilmektedir (Göttsche, 2007: 883). Toplum romanı, genellikle belirli sosyal sınıfları ayrıntılı olarak tasvir etmeye odaklanırken, çağ romanı olabildiğince kapsamlı ve gerçekçi bir şekilde anlattığı döneme odaklanır. Çağ romanı özellikle 19.yüzyılın bir ürünü olarak görülmekte ve çoğunlukla Alman yazarlarca sınırlandırılmakta iken, toplum romanı kavramının altında ne zamansal ne de mekânsal açıdan bir sınırlama yer almamaktadır. Bu roman türü Hartmann von Aue'nin "Erec" ve "Iwein" yapıtlarına kadar dayandırılmaktadır, kapsamlı bir şekilde 17.yüzyıl için Philipp von Zesen, Grimmelshausen, Weise'nin örnekleriyle beraber alınmıştır. Goethe'nin Wilhelm Meister'ın "Theatralische Sendung" (1785) yapıtından sonra, Stendhal, Balzac, Zola, Tolstoy, Dostoyevski gibi 19. yüzyılın Avrupa kökenli roman yazarı listeleriyle tamamlanarak Almanca konuşulan bölgelerdeki çağ romanı yazarları toplum romanı yazarlarından sayılmaktadır (Jeske, 1981: 448).

Güncel konuları içeren bir diğer roman türü Almanca karşılığı "Gegenwartsroman" olan günümüze ait olan olay ve olguları işleyen romandır. Eleştirel çağ yansımalarının bulunduğu çağ romanlarında modern tarih olarak kolektif tarih deneyiminin tasvirinden hareket edebilmekte (Bu durumda politik-tarihsel çağ romanı adını almaktadır.) ve doğrudan doğruya günümüze ait politik tartışmalara dâhil olabilmektedir. (Bu durumda ise sadece politik çağ romanı adını almaktadır.) Ayrıca bu eleştirel çağın yansımaları olarak sosyal ya da kültürel yapılarını ve gelişmelerini kastettiğinde ise "Epochenroman" olarak adını almaktadır (Göttsche, 2007: 882). Dolayısıyla bu tarz romanları, çağ romanından kesin bir şekilde ayırmak güçleşmektedir.

Yazarların üslubuna ve görüşlerine yönelik bugünün anlaşıldığı çağ romanı, dayalı olduğu toplum ve kültür gerçeğini anlatım çabasıdır. Bu nedenle çağ romanı için zamanı belirleyen faktörler olan toplumsal, zihinsel-kültürel, geleneksel-dinsel, politik-askeri ve ekonomik alan olmak üzere beş adet konu alanı belirlenmiştir (Jeske, 1981: 447). Bu faktörler aynı zamanda çağ romanını gelişim ve eğitim romanından ayıran unsurlardır. Çünkü çağ romanında bir bireyin ya da bir grubun kaderini söz konusu değildir, aksine burada çağ gerçeğinin bireyler üstü ve kolektif yapısının tasviri yer almaktadır. Bu



nedenle öncelikle gönül meseleleri olmak üzere baş karakterlerin kişisel kaderleri, onları bir çağı temsil etme konusunda yetersiz kılan bir özelliğe sahiptir. Oysa Worthmann roman bağlamında zaman boyutunun, insanların bir eylem olarak gerçekleşen somut kaderinde olmayıp aksine kişilerin ifadelerinde belirlediğini iddia etmektedir (Roger, 1975: 37).

Çağ romanında bulunan olay örgüsü yapıt boyunca ikincil bir öneme sahiptir. Olaylar devam ederken hikâyenin zamansal ilerlemesini muhafaza etmek için uğraşmaktadır. Fakirlik ve zenginlik gibi tezatlık gösteren bir ilişkide birbirine doğru ilerleyen çağın genel görünümü ve anlık görüngülerin yan yana sıralanması şeklindeki olay örgüsü arasında vuku bulan şey tek başına asıl önemi taşımaktadır. Ancak olay örgülerinin yan yana sıralanması gelişim romanındaki (Entwicklungsroman) gibi entelektüel ve ahlaki olgunluk değişimi kastedilmemektedir. Çünkü burada söz konusu olan birey değil, tamamen bir toplum ve çağdır (Jeske, 1981: 443).

Yazar, eğitim ve oluşum romanının miras bıraktığı formuna sıkı sıkıya bağlı kaldığı müddetçe, ifade amacı ideal bir tip olmaktan çıkmaktadır. Çünkü gerçekliği yansıtmak isteyen yazar, toplumsal gerçekliğin aslında nasıl farklı ve çelişkili olduğunun ve bireylerin de yaşamları için yaptıkları belirsiz planlarının farkına varmaktadır. Böylelikle yazar kahramanını dünya karmaşasının tam ortasına yerleştirmekte, böylece bu kişi de çağın anlayışı, sosyal çevre direnci ve birlikte yaşadığı insanların tuhaflıklarıyla çektiği sıkıntıyı ve kendisini kusursuz ve genel geçer bir şahsiyete yükseltmeden kişiliğini geliştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle oluşum romanı (Bildungsroman) yerine tarafsız olan gelişim romanı (Entwicklungsroman) kavramını kullanmak daha doğru olmaktadır (Rinsum, 2006: 48). Ancak çağ romanının oluşum romanından ayıran önemli bir özellik bulunmaktadır. Oluşum romanı gibi bireysel romanın aksine çağ romanı politik ve sosyal açıdan çağın belgelere dayanan ya da kurmaca görünümlerinin kendi koşulları ve ana hatlarının dâhilinde gözler önüne serilmesi ve eleştirilmesi sonucu edebi birer çaba olarak ortaya çıkmıştır (Göttsche, 2007: 881). Ancak oluşum romanının aksine, çağ romanı (belgesel veya kurgusal) bir görüntüsüne yönelik edebi bir girişim olarak siyasi ve / veya sosyal çağdaş tarihin temsili ve eleştirisi yoluyla oluşur.

Eğitim ve oluşum romanının yanı sıra çağ romanı profesör romanı (Professorenroman) ile ortak bir noktaya sahiptir. Çağ romanında önemli bir ilke olan gerçeklik bağlamında çağın şartlarına uygun olarak gerçeğe yakın bir şekilde her hangi bir okuyucunun olduğu kadar aydın kesiminin de ilgisinin çekecek olan yazar, çok sayıda aydının uzmanlık alanına kolaylıkla ulaşılabilir kılma amacını taşımaktadır. Bilgililik ve bilgi verme gayesi yapıtlara “Profesör romanı” adını kazandırmaktadır. Ulus devleti çabalarının esnasında “Profesör romanı” yazarları Alman geçmişine yönelmişlerdir (Rinsum, 2006: 50).

Çağ romanında kurmaca unsurların ağır basmasının yanı sıra tarihsel romandaki gibi gerçeğe bağlı kalma çabası belirli bir yer ve zaman isimlendirmeleriyle kendini belli etmektedir. Toplumu eleştirip ideal olana yönelmesi çağ romanını ütopya romanı ile arasında bir benzerlik oluşturmasına rağmen çağ romanında gerçekliğe bağlı kalma düşüncesi daha ağır gelmektedir. Bu nedenle çağ romanında hayali unsurlar hiç bir şekilde söz konusu değildir. Bu durumda çağ romanı dünyanın toplum tarafından belirlenen durumunu daha doğrusu insanlık tarihini ifade etmeye çalışması sayesinde ütopya romanından farklılık göstermektedir (Jeske, 1981: 444). Çağ romanının reddettiği ütopya unsurunun var olması daha doğrusu eksikliği türün genel olarak sınıflandırılmasına yardımcı olmaktadır. Öte yandan ütopya geleceğe yol gösteren varyant, geçmişe yöneltilen varyanttan ayrılmaktadır. Bu tarz ütopyalarda varsayılan çağ eleştirisi – bu açıdan bakıldığında Ütopik roman arasındaki fark da ortaya çıkmaktadır. Çağ eleştirisi, bu ütopyalarda belirli ve istenilen çözümler sunması halinde gerçeklik ilişkisi aramaktadır. Bu çağ eleştirisi kimi zaman Immermann’ın “Münchhausen” örneğinde olduğu gibi yergi ile kimi zaman

da Spielhagen'in "In Reih und Glied" ya da Gutzkow'un "Die Ritter vom Geiste" örneklerinde olduğu gibi protesto aracılığıyla dile getirilmektedir (Jeske, 1981: 448).

Gerçeklik, çağ romanında kişiler üzerinde farklı bir işleve de sahiptir. Anahtar roman (Schlüsselroman), Mektup roman (Briefroman), tarihsel roman ve çağ romanı gibi gerçekliğe dayalı roman figürlerinde bu figürlerin yapısal oluşumunu gerçeklik belirlemektedir. Aytaç'ın tanımıyla anahtar roman "*kastedilen kişilerin, olayın veya yerin okuyucu tarafından ancak bilmece çözer gibi kafa yorarak anlaşılabilceği, üstü kapalı bir şekilde anlatıldığı roman*" (Aytaç, 2009: 198) anlamına gelmektedir. Oysa anahtar romanda gerçek kişilerin olay, durum veya kaderleri veya mekânlar sadece uydurma isimleriyle örtülü bir biçimde sunulmaktadır. Böylelikle söz konusu bu durum veya olaylar sadece özünde onu bilenler için tanıdık gelebilir ya da gerçekliğe yapılan anahtar görevindeki bir işaret aracılığıyla deşifre edilebilir (Müller, 1998). Çağ romanı belirli kişilerin daha kısa olan olaylarına içerik açısından kısıtlama getirdiği ve ayrıca çağın figürlerinin edebileştirilmesiyle yetinmeyip aksine gerçeğin tasvirindeki bütünlüğü hedef aldığı için Anahtar romanın gerekliliklerini yerine getirememektedir (Jeske, 1981: 446). Gerçek olay ve kişilerin örtülü bir biçimde anlatıldığı Anahtar romanda olduğu gibi mektup yazarı romanının yarattığı tipler gerçek şahsiyetlerin hayatlarının ela alınması açısından çağ romanı kişileri ile bağlantısı bulunmaktadır. Mektup romanı gerçekliğin yansıtıldığı ben anlatımın bir biçimidir.

19. yüzyılın çağ romanının paralelinde kendi şeklini bulan "Dorf- ve Heimatroman", özellikle Jeremias Gotthelf'in "Bauernspiegel" (1837) ve "Uli der Knecht" (1841/46) adlı yapıtları, yerel ve kişisel sınırlamalarla çağ romanına yöneltilen gereklilikleri kısmen karşılamaktadır. Sonuç itibarıyla sosyalist realizm romanları tarihi açıdan 19. yüzyıldaki çağ ve toplum romanının geleneğinin bir devamı olarak görülmektedir (Jeske, 1981: 447).

Çağ romanı ile yakından bağlantılı olan bir diğer tür ise aile kroniği ya da aile romanıdır. Gögebakan, aile kroniğin çağ roman ile aynı işleve sahip olduğunu dile getirerek arasındaki ilişkiyi şu şekilde vurgulamıştır:

*"Yazar çağın panoramasını, sosyal değişme ve gelişmeleri bir ailenin birkaç kuşağı aracılığıyla şekillendirir. Okur ailenin öyküsünü izlerken çağın öyküsüyle de tanışır."* (Gögebakan, 2007:503)

Bu türe örnek olarak Thomas Mann'ın "Buddenbrook Ailesi" ve Orhan Pamuk'un "Cevdet Bey ve Oğulları" adlı yapıtları gösterilmektedir. Aust aile kroniğine bürünen tarihi konu edinen roman türü şu sözleri dile getirmektedir:

*"Nesil romanı ya da aile kroniği olarak aslında örtük geçmişi, güncel olan şimdiki zamana taşımaktadır. Benzer durum otobiyografi ya da anı edebiyatı için de geçerlidir."* (Aust, 1994: 32)

Çağ romanına benzer bir şekilde merkezinde yazarın yaşadığı ve modern çağ ile bağlantısı olan bir geçmişin tasvirinin gerçekleştiği aile romanında tanıklar ve / veya çağdaş eğilimlerin temsilcileri ve eleştirmenleri olarak kahraman veya küçük çevre yer almaktadır. Aust çağ romanı gibi yakın tarihteki olayları anlatan roman tiplerinin arasına savaş romanı ve geçmişle hesaplaşma romanı da ilave etmiştir. "*Bugünkü zamanlar tarihi romanında<sup>3</sup> (özellikle her iki dünya savaşı arasında savaş romanı ile kıyaslanarak) ve geçmişle hesaplaşma romanında (1950'li ve 1960'lı yıllarda) geçmiş mesafe ve*

<sup>3</sup> Bknz. Almanca Karşılığı "Zeitgeschichtsroman" dir.

*bütünlük ölçüt alındığında tarihsel bir roman için bir konu veremeyecek kadar yakın”* (Aust, 1994: 32) olması, tarihi konu edinen bir roman için gerekli olan zaman ölçütü vurgulanmıştır.

Çağ romanı ise geçmiş ve geniş bir zaman dilimine ait olan bir dizi olayların peş peşe aktarılmasıdır. Çağ romanında yer alan bu olaylar dizisi *“birkaç romanlık bir seri olarak da çıkabilir okurun karşısına. Nehir/ırmak romanları da bu nedenle çağ romanları olarak kabul edilebilir”* (Göğebakan, 2007: 503). Nehir roman (Roman-Fleuve) olarak da adlandırılan çağ romanı toplumun geniş bir görünümünü seriler halinde anlatan çok uzun bir roman türüdür. Çağ romanı ile bağlantısı olan bir başka roman türü eve dönüş romanıdır. Almanca karşılığı “Heimkehrroman” olan bu roman türünün merkezinde “savaşta ya da hapisten dönen, maddi yıkım ve toplumsal ve ahlaki düzenlerin ortadan kaldırılmasıyla belirlenen bir ortamda kendini yeniden yönlendirmeye çalışan bir kişi” (Burdorf vd. 2007: 307) yer almaktadır. Bu kişi başından geçen bir dönem, atlattığı belli bir çağın anılarıyla evine geri dönmektedir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ilginin arttığı Eve Dönüş romanı bireysel kaderin ötesine geçen zamanın analizi yapılmakta ve kökten değişmiş bir gerçeklikte geriye kalanları belirlemeye çalışan bir envanter oluşturmaktadır. Yazarlar günümüzde yürütülen savaşların söylemini üstlenerek evden ayrılma ve eve dönüş süreçlerini içinde barındıran belli bir çağın görünümünü çizmektedir.

## Sonuç

Çağ romanları güncel olan toplumsal sorunları irdeleyen, eleştiren ve bunları okuyuculara sunan bir roman türüdür. Özellikle insanlık için dönüm noktası niteliğindeki tarihsel olayları konu edinen diğer romanlarda olduğu gibi bu romanlarda da gerçek olayların aydın kimliği ile yazarın akıl ve ruh süzgecinden geçirerek kurgusal boyutta yeniden şekillendirilmesi söz konusudur. Gerçek gerçekliğin kurmacalaştırılarak ifade edildiği çağ romanlarında önemli olan içerik olup, söz konusu edilen çağın eleştirisinin ön planda olması gerekmektedir. Bu bağlamda yazarlara göre çağ romanları politik fikirlerini dile getirmek için kullanılan araç anlamına gelmektedir.

Çağın arka planda yer aldığı roman türlerinin birbirleriyle karşılaştırıldığında – örneğin tarihsel romanlarda merkezi bir ana karakter yerine, çağ romanında çok sayıda eşdeğer temsilci bulunması örneğinde olduğu gibi – figürlerin özellikleri, kurmacanın kullanımı ve ana olayın işlenmesi gibi biçimsel değişiklikler yer almaktadır. Bu durumda özellikle tarihsel roman ve çağ romanların karşı karşıya kaldığı durumlarda iki roman arasındaki farkı ayırt etmek için yazarın sözünü ettiği olaya zamansal yakınlığına bakılmaktadır. Bu tarz farklılıklar olmasına rağmen temelde tarih ve edebiyatın bir arada bulunması, edebiyatın tarihten beslenmesi, toplumsal ve politik konuları kullanması bakımından ortak paydada buluşmaktadırlar. Çağın konu edinen romanların bir başka ortak özelliği sanat kaygısının yer almamasıdır. Dolayısıyla çağın konu ve zaman olarak yer aldığı romanlarda da benzer şekilde gerçeklik ve kurmaca ilişkisine dayanarak bir takım benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Ancak çağ romanını belirleme konusunda araştırmacılar, yazarın yapıtında aktardığı zamana uzaklığı/ yakınlığı belirleme tekniği hemfikirlerdir.

Genel olarak bakıldığında çağın konu edinmek isteyen yazarların amaçları; bir aydın olarak toplumun aksak yönlerine ve rahatsız edici durumlarına karşı tepkilerini göstermek, suskunların sesi olmak ve okuyucularda farkındalık yaratmaktır. Bu şekilde yazarın okuyuculara ilettikleri bilgilendirme birer belge niteliği taşımakta, daha sonraki nesillerde de benzer tepkiler oluşmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak çağ romanlarını çağın sorunlarını irdeleyen veya daha uzak geçmişe ait olayları gündeme taşıyan roman türlerinden ayrı bir tür olarak değerlendirmek gerekmektedir.

**Kaynakça**

- Antakyalıoğlu, Z. (2013). *Roman Kuramına Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Argunşah, H. (2002). Tarihî Romanın Yükselişi. *Hece (Türk Romanı Özel Sayısı)*, S. 65-67. s.454-464.
- Argunşah, H. (2006). *Tarihi Roman, Türk Edebiyat Tarihi4*. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Argunşah, H. (2016). *Tarih ve Roman*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aristoteles. (1987). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aust, H. (1994). *Der Historische Roman*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Aytaç, G. (1999). *Çağdaş Türk Romanı Üzerine İncelemeler*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç, G. (2003). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Aytaç, G. (2009). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Burdorf, D., Fasbender, C., Moennighoff, B. (2017). *Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Eco, U. (2011). *Genç Bir Romancının İtirafı*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Glaser, H.A. (1983). *Deutsche Literatur Eine Sozialgeschichte Band 9. Weimar Republik-Drittes Reich-Avantgardismus-Parteilichkeit- Exil 1918-1945*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Göğebakan, T. (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Göğebakan, T. (2007). “Tarihsel Romanda Ölçüt/Sınıflandırma Sorunu”, Erciyes Üniversitesi II. Kayseri ve Yöresi Kültür, Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni, 10-12 Nisan 2006.
- Göttsche, D. (2007). Zeitroman. Klaus Weimar (Der.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft Band III*. Berlin–New York: de Gruyter.
- Hartmann, H. Zeitkritik im Zeitroman, s.739. <http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1961/1961-12-a-739.pdf> [Erişim Tarihi: 15.08.2012]
- Hillebrand, B. (1978). *Zur Struktur des Romans*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hillman, R. (1975) The Zeitroman From 1830-1900. Adelaide. <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/20861> [Erişim Tarihi: 11.10.2021]
- Jeske, W. (1981). “Der Zeit-und Gesellschaftsroman” (Ed. Otto Knörrich), *Formen der Literatur in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Meid, V. (1999). *Sachwörterbuch der deutschen Literatur*. Stuttgart: Reclam.
- Müller, S. (1998). *Studienbuch Neuere Deutsche Literaturwissenschaft*, Königshausen Neumann.
- Rinsum, A. (2006). *Deutsche Literaturgeschichte Band 7 Realismus und Naturalismus*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schneider, J. (2016). *Einführung in die Roman-Analyse*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Stöckmann, I. (2011). *Naturalismus Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlev, Ahmet Yesevi Üniversitesi Müttevelli Heyet Başkanlığı, Bilig, sayı 37, ss.65-80, <http://www.yesevi.edu.tr/files/article/20.pdf> [Erişim Tarihi: 14.09.2012]
- Tepebaşılı, F. (2005). *Edebiyat Yazıları*. Ankara: Hece Yayınları.
- Tural, S. (2003). *Zamanın Elinden Tutmak*. Ankara: Yeni Avrasya Yayınları.
- Wolfgang, van R. (2006). *Deutsche Literaturgeschichte Band 7 Realismus und Naturalismus*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

## 48-Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki

Şerife ÇELİKKAYA<sup>1</sup>

**APA:** Çelikkaya, Ş. (2022). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 795-813. DOI: 10.29000/rumelide.1074082.

### Öz

Bu çalışmada yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” ile “Meslek Alan Seçimindeki Motivasyonları” arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programında çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 113 birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın verileri; Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Mayr (1998) tarafından geliştirilen Türkçeye Atav ve Altunoğlu (2013) tarafından uyarlanan “Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, meslek alan seçme motivasyon ölçeğinin iki alt boyutu (içsel ve dışsal), bağımsız değişkeni de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıdır. Veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile çözümlenmiş ve verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek ve alan seçimi motivasyonları arasında pozitif yönlü ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının içsel ve dışsal meslek alan seçimleri arasında cinsiyete ve sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Öğretmen adaylarının daha başarılı bir meslek yaşamı için mesleğe yönelik olumlu tutum sergilemeleri sağlanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen Adayı, tutum, meslek ve Alan seçim motivasyonu

## The relationship between German pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation on profession choice

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between German language pre-service teachers' "Attitudes towards Teaching Profession" and "Motivation on Teaching Profession Choice". The research was designed in correlational survey model. The sample of the study consisted of totally 113 first, second, third grade and senior pre-service teachers who voluntarily participated in the study and who studied at Anadolu University Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, German Language Teaching Program. The research data were collected through the "Attitudes towards Teaching Profession Scale" developed by Üstüner (2006) and the "Motivation on Profession and Field Choice Scale" developed by Mayr (1998) and adapted into Turkish by Atav and Altunoğlu (2013). The dependent variables of the study are two sub-dimensions (internal and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD (Eskişehir, Türkiye), scelikka@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3346-4050 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.10.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074082]

external) of the motivation for choosing a profession scale, and the independent variable is attitudes towards the teaching profession. The data were analyzed with the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program, and two-way analysis of variance (ANOVA) was performed using descriptive statistical methods such as arithmetic mean, standard deviation, and Pearson correlation coefficient. When the results obtained from the study were investigated, it was concluded that there was a positive relationship between pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation on teaching profession and field choice. Another result obtained from the study was that no significant difference was found in pre-service teachers' internal and external professional field choices in terms of their gender and grades. For a more successful professional life it should be ensured that teacher candidates have a positive attitude towards the profession.

**Keywords:** Pre-service teacher attitude, professional and field choice motivation

## Giriş

Sürekli gelişen ve değişen dünyada tüm devletlerin en önemli çabası, değişim ve gelişmelere ayak uydurmak için gerekli olan yeterliliklere sahip nitelikli ve üretken bireyler yetiştirmektir. Eğitimin bu amaca ulaşabilmede en etkili aracın olduğunu, bu aracın en önemli unsurunun da öğretmen olduğu bilinmektedir çünkü öğretmenin eğitimin diğer unsurlarını etkileme ve şekillendirme gücünün çok fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmen, örgün eğitim kurumları olarak adlandırdığımız okullarda öğretimi sağlayan ve belirlenen program dâhilinde yapılması gereken eğitim etkinliklerini düzenleyen ve öğrencilerin davranışlarında istendik ve kalıcı değişiklikler saylayan eğitimcidir (Erden, 1998: 38). Ayrıca öğretmen geçmişte olduğu gibi günümüzde de temel becerilerin kazandırılmasında eğitim sistemi için en vazgeçilmez öğelerdendir çünkü öğretmen bireylerin sosyal yaşantılarını şekillendiren onları toplumsal hayata hazırlayan, kültür ve değerlerini tanımlarına olanak sağlayan en önemli kişidir (Kaya, 2001: 9). Bu nedenle de bireylerin karşılaştığı sorunları kolayca çözebilmeleri ve toplumsal norm ve değerlere uyum sağlayabilmeleri, gerekli yetkinlik ve yeterlilikleri kazanabilmeleri; vatana ve millete yararlı, bilimsel, çalışkan ve üretken bireylerin yetiştirilme sürecinde en önemli görev ve sorumluluk öğretmenlerindir (MEB 2017). Kısacası öğretmeni bireylerin davranışlarının şekillenmesine etki eden bir mimar, bireyin kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olarak görmek mümkündür (Şişman, 2000). Bu nedenle eğitim sisteminde öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmesi, oldukça önemli bir yere sahiptir (Yeşil ve Çalışkan, 2006: 56). Öğretmenlerin hem nitelikli hem de çağın gerektirdiği tüm becerilerle donatılmış olması yalnızca iyi bir öğretmen yetiştirme programı ile mümkündür. Ancak bu programı alacak olan öğretmen adaylarının da öncelikle bu mesleğin kendilerine uygunluğunu, bu mesleğe yönelik eğitim almaya ne derece gönüllü, istekli ve olumlu tutum içinde olduklarını bilmeleri de büyük derecede önem arz etmektedir. Olumlu tutum içinde olan adayların bu mesleği seçmeleri nitelikli öğretmen yetiştirmek için gerekli olan ilk adım olarak nitelendirilebilir. Çünkü hangi mesleği yapmak istediğini bilen ve bu meslekte de en iyisi olabilmek için yeterliklerini geliştirmeye, eksiklerini gidermeye çaba gösteren adayların bu doğrultuda daha çok çalışma arzusu içinde olacağını düşünülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu nedenle de Eğitim Fakültelerini öğretmen olmaya istekli adayların tercih etmesi son derece önemlidir. Ayrıca adaylara özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında öğretmenliğin bir uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu bilinci kazandırılmalıdır (Şimşek, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin üç temel boyutunu genel kültür, meslek ve alan bilgisi oluşturur (Demirel, 1999). Yürürlüğe 1973 yılında girmiş olan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (Sayı 1739 Madde 43) öğretmenlik, özel bir meslek olarak tasvir edilmiş ve eğitim, öğretim ve bunlarla ilişkili olan yönetim görevlerine dikkat çekilmiştir (Özdemir ve Yalın, 2000). Bir kişinin öğretmen olabilmesi için öğretim

kademesine bakılmaksızın, yükseköğrenim görmesi temel alınmış ve hangi bölümden mezun olursa olsun bireylerin; mesleki alan bilgisine, mesleğin gerektirdiği beceriler ile tutum ve değerler açısından gerekli yeterliliklerle donatılması gerektiği belirtilmiştir (MEB 2017). Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri ve belirtilen özelliklere sahip, donanımlı bir öğretici olabilmeleri için eğitim sürecinde edindikleri bilgileri kendi özellikleri ile bir araya getirerek kullanmaları gereklidir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleği, çağın getirdiği gelişmeleri ve değişimleri takip etmeyi, kişinin kendisini sürekli geliştirmesini, sabretmeyi bilen ve fedakârca çalışmayı gerekli kılan bir meslektir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu tutum içinde olmaları beklenmektedir. Çünkü tutum “davranışları belirleyen etmenlerden birisidir ve kişilerin meslekleri için gereken davranışları geliştirebilmelerini sağlamaktadır (Çağlar, 2013)”.

Tutumaya yönelik alanyazında farklı tanımlar yer almasına rağmen, kuramcılarının çoğunluğu, tutum için obje ya da objeler gruplarına gösterilen tepki (Lett, 1977: 269) ifadesinde ortak fikirde birleşmektedirler. Tutumu kısaca herhangi bir obje, kavram olay ya da herhangi bir bireye karşı gösterilen tepki olarak tanımlamak mümkündür (Tezbaşaran, 1997; Demirel, 2003; İnceoğlu, 2004).

Öğretmen adaylarının da kendilerine meslek olarak seçtikleri öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içinde olmaları edindikleri beceri ve bilgiler kadar gereklidir (Özkan, 2012). Mesleğe yönelik tutum aslında kişinin o mesleği nasıl yapacağına dair bir göstergedir. Mesleğine yönelik olumlu tutum içindeki birey mesleğini isteyerek ve severek yaparken, olumsuz tutum içindeki birey de mesleğini isteksiz ve gönülsüz yapacaktır. Bu nedenle de olumlu tutum içinde olup mesleğini severek yapan bir öğretmenin başarılı olma olasılığı sevmeyene göre daha yüksek olacaktır (Çiçek-Sağlam, 2008) çünkü herhangi bir meslek ya da işe karşı gösterilen tutum ve algılar, mesleki başarı ve yeterlilikleri etkilemektedir (Terzi ve Tezci, 2007). Öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirecekleri olumlu tutum sayesinde görevlerini eksiksiz yerine getirebilecekleri bilinmektedir. Böylelikle öğretmenlerin araştırmacı bakış açısıyla yaratıcı düşüncelerini geliştirebilecekleri, öğrencileri kolaylıkla motive edebilecekleri, öğrencilere yönelik sözel ya da sözel olmayan mesajları uyumlu bir biçimde aktarabilecekleri, vakti verimli kullanabilecekleri ve farklılıklara açık olabilecekleri belirtilmektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Unutulmamalıdır ki tutum bu alanda gerekli olan her şeye (öğrenciye, öğrenmeye v.b) büyük oranda etki etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli bölümlerindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Çeliköz ve Çetin, 2004; Işık, Yaman ve Soran, 2005; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Güdek, 2007; Bedel, 2008; Pehlivan, 2008; Bulut, 2011; Aydın ve Sağlam 2012; Uyanık 2017; Kayhan, Baysan ve Alcı 2018). Bu çalışmalara karşın Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören geleceğin meslek sahiplerinin tutumlarını inceleyen daha az sayıda araştırmacının bulunduğu görülmektedir (Köydemir, 2004; Uslu, 2004; Alyaz, 2011; Atmaca, 2015). Yapılan araştırmaların bazılarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programına göre değişmediği ifade edilirken (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Çetinkaya, 2009, İltar ve Köksalan, 2011; Aydın ve Sağlam, 2012); bazılarında ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy, 2010; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Kayhan, Baysan, ve Alcı, 2018).

Bu farklılıkların oluşmasına lisans programından mezun olunan alana yönelik atanma kolaylığının olup olmaması, öğretmen atamalarında kontenjanların yetersiz olması, MEB’e bağlı okullarda mezun olunan

lisans programının ders saatinin az ya da çok olması, KPSS sınavından atanma için gerekli puanın alınıp alınmayacağı gibi etkenleri saymak mümkündür (MEB 2017). Tüm sayılan bu etkenler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olan tutum ve motivasyonlarını etkilemektedir. Mesleğinde başarılı olmak isteyen birey alanı ile ilgili öğrenmelere de açık olacak ve mesleğinde başarıyı yakalayabilmek için olumlu tutum ve motivasyon içinde kendini geliştirmeye çalışacaktır. Çünkü motivasyon “bireyin öğrenmesin etkileyen önemli bir faktördür (Chen, 2001)” ve olumlu olduğunda da başarıyı getirdiği bilinmektedir (List, 2002; Wicke, 2004; İşigüzel, 2012; Sarier, 2016).

Motivasyonun bir insanı amacına ulaşması için harekete geçiren bir iç durum (Eren, 2012: 498) olduğu belirtilirken, başka bir ifade de motivasyonun bireyin davranışa geçmesine neden olan, bu davranışlara düzenlilik ve süreklilik veren, yönünü ve amacını belirleyen, çeşitli içsel ve dışsal etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010). Kısacası motivasyonu, toplumların istedik şekilde davranış ve eğilim göstermelerini sağlayan çevre ya da bireyden kaynaklı dürtü ve güdüler olarak tanımlamak mümkündür (Ercan, 2000).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde motivasyonun önemli kavramlar arasında yer alması sebebiyle, motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak iki türe ayırmak mümkündür (Woolfolk,1999; 157-167; Ryan ve Deci, 2000; Martin ve Steffgen 2002; Edelman, 2003). Dışsal motivasyonda bireyin dışsal faktörlerden etkilendiği ve olumlu davranışa yöneldiği, içsel motivasyonda ise bireyin itici bir nedene ihtiyaç duymaksızın bir davranış yapmak istediği belirtilmektedir (Sağlam, 2007). İçsel nedenleri: eğitim yönünden çocuklarla ilgilenme, bilgiyi aktarma, toplumsal açıdan önemli bir görevi yapma, öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğü; dışsal nedenleri: çalışma saatlerinin uygunluğu, iş garantisi, iş ve aile hayatının birlikte kolay bir biçimde yürütülebilmesi şeklinde sıralamak mümkündür (Young 1995; Urhahne 2006). Özellikle de kişileri başarılı olmaya yönlendiren içsel süreç farklı istek ve gereksinimlerden etkilendiği gibi bireyler arasında da farklılık gösterebilmektedir. Bu da kişilerin meslekleriyle ilgili farklı davranış ve performans göstermelerine neden olabilmektedir.

Meslek edinme amacıyla Eğitim Fakültelerinin çeşitli anabilim dallarının öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yüksek motivasyonla öğrenimlerini tamamlamaları ve olumlu motivasyonlarını meslek olarak seçtikleri öğretmenliğe yansıtmaları oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin farklı alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyon seviyelerini ve bunları etkileyen değişkenlerin birçok araştırmanın konusu olduğu görülmüştür (Acat ve Yenilmez, 2004; Gençay ve Gençay, 2007; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Dereli ve Acat, 2010; Şahin ve Çakar, 2011; Öztürk Akar, 2012; Ünal ve Bursalı, 2013; Uyulgan ve Akkuzu, 2014; Küçükosmanoğlu, 2015; Ulutaş, 2016). Ancak yabancı dil alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerini konu alan çalışmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır (Gardner ve Lambert, 1972; Kızıltepe, 1999; List, 2002; Dellal ve Günak, 2009; İşigüzel, 2012).

Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının yüksek motivasyona sahip olmaları, mesleklerinin gerekleri için ne kadar motive olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Mesleğin gerekleri için motivasyonu yüksek olan kişilerin etkili bir öğretim yapacakları da bilinmektedir. Özellikle de öğretmen adayı istediği, sevdiği ve geçerli bir alanla ilgili öğretmenlik eğitimi alıyorsa bu onun motivasyonunu daha da yükseltecektir (Dann ve Lechner 2001; Ulich 2004). Ancak aday istemediği, benimsemediği hatta hiç uyuşmadığı bir alan ile ilgili eğitim alıyorsa bu onun mesleki motivasyon düzeyini olumsuz yönde etkileyeceği gibi görev yapacağı kurumu, sınıfı, öğrenciyi ve meslektaşlarını da belli ölçüde etkileyeceği muhakkaktır.



Tüm alanlarda adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve bu alanları seçmedeki motivasyonları ve düzeyi oldukça önem kazanmaktadır. Özellikle Almanca öğretmeni yetiştirme sürecinde Almanca öğretmenliği programındaki öğretmen adayları aslında hedef olarak gördüğü İngilizce öğretmenliği programı için üniversite sınavından yeterli dil puanını alamayıp zorunlu olarak Almanca öğretmenliği programına yerleşmek durumunda kalan öğretmen adaylarıdır. Bu programı kazanmaları sonucu zorunlu olarak da iki dönem hazırlık sınıfında Almanca'yı en iyi şekilde öğrenmeleri ve B2 düzeyinde tamamlamaları beklenmektedir. Hazırlık sınıfı sonrası alınan 4 yıllık lisans eğitimleri boyunca da Alman dilinde kendilerini geliştirmiş olmaları mesleklerini başarı ile gerçekleştirmeleri için kaçınılmazdır. Bu bağlamda meslek olarak seçtikleri öğretmenliğe yönelik tutumları ve alan olarak seçtikleri Alman diline karşı motivasyonları daha nitelikli Almanca öğretmeni olma açısından önemli bir durum olarak kendini göstermektedir.

Geleceğimizi yönlendirecek öğrencilerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir role sahip olan öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumları ve alan seçimindeki motivasyon durumlarının incelenip değerlendirmeye alınması ve görevlerine bu özelliklerini bilerek başlamaları önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyonlarına ilişkin çalışmaların nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın da amacı yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ile “Meslek Alan Seçimindeki Motivasyonları” ilişkisini belirlemektir. Bu nedenle şu sorulara yanıt aranmıştır.

• Yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ve “Meslek Alan Seçimindeki Motivasyon”ları hangi düzeydedir?

• Yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum”ları ile “Meslek Alan Seçimindeki Motivasyon”ları

a. cinsiyet

b. öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

• Yabancı dil öğretmen adaylarının meslek ve alan seçiminde etkili olan “içsel” ve “dışsal” nedenlerin etki düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu görüşleri

a. cinsiyet

b. öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları gibi iki değişkenin arasındaki değişimi ya da bu değişimin derecesini ortaya çıkarmayı sağlayan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, ilişkiler ilişkisel çözümleme korelasyonel ve karşılaştırma yapılarak elde edilmiştir (Karasar, 2008).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, meslek alan seçme motivasyon ölçeğinin iki alt boyutu (içsel ve dışsal), bağımsız değişkeni de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıdır.

## Örneklem

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programının her sınıf düzeyindeki öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Örneklem belirlenmesinde, basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmış ve araştırmanın örneklemini toplam 113(N) öğretmen adaydır. Örneklem demografik bilgilerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 79 'unun ( $\bar{x}$  121.76, Ss 11.366) kadın, 34 'ünün ( $\bar{x}$  118.24, Ss 12.502) ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının 18 ile 27 yaş aralığında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları 113 öğretmen adayına Covid-19 nedeniyle online uygulanmıştır. İnceleme sonucunda, ölçek maddelerinin tamamının doldurulduğu, boş bırakılan herhangi bir verinin olmadığı gözlemlenmiştir.

## Veri toplama araçları

Ölçeğin birinci bölümünde, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve yaş aralığı gibi demografik bilgileri; ikinci bölümünde ise, "Meslek Alan Seçme Motivasyonu Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" yer almaktadır.

Meslek ve alan seçiminde motivasyon düzeylerini ölçebilmek amacıyla adaylara; Mayr (1998) tarafından geliştirilip, Türkçeye de Atav ve Altunoğlu (2013) tarafından uyarlanan "Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçek, "İçsel ve Dışsal meslek seçim nedenleri" ve "İçsel alan ve Dışsal alan seçim nedenleri" şeklinde dört alt boyuttan ve toplam 21 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler meslek ve alan seçiminin önemlilik düzeyine göre "çok önemli" (5)'ten ve "hiç önemli değil" (1) e kadar derecelendirilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ortaya çıkarmak amacıyla adaylara Üstüner'in (2006) geliştirmiş olduğu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Bu ölçek, 5'li Likert tipinde ve 34 madde olarak desenlenmiştir. Tutum ifadelerinde 5 olumlu tutumu 1 ise olumsuz tutumu ifade etmiştir.

## Veri analizi

Araştırmanın verileri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmış ve iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

## Bulgular

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil Almanca öğretmenliği programı öğretmen adaylarının meslek alan seçimi motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında manidar bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu nedenle birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm Almanca öğretmenliği programı adaylarının meslek alan seçimi motivasyon ve mesleğe yönelik tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Adayların meslek alan seçimi motivasyon ve mesleğe yönelik tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar aşağıda Tablo 1. de gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve meslek alan seçimi motivasyon puanları

|            | $\bar{x}$ | Ss     | N   |
|------------|-----------|--------|-----|
| Tutum      | 120.70    | 11.775 | 113 |
| Motivasyon | 75.96     | 12.848 | 113 |

Tablo 1.de gösterilen puanlar arasında ilişki olup olmadığını bulmak için Pearson Korelasyon analizinin sonuçları Tablo 2.de gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve meslek alan seçimi motivasyon arasındaki korelasyon sonucu

|            | N   | R      | P    |
|------------|-----|--------|------|
| Tutum      | 113 | .618** | .000 |
| Motivasyon |     | .      |      |

\*\* . Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 2. de görülebileceği üzere Almanca öğretmenliği programı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ( $\bar{x}=120.7$ ,  $ss=11.77$ ) ve meslek alan seçimi motivasyon ( $\bar{x}=75.9$ ,  $ss=12.84$ ) puanları arasında olumlu yönde güçlü ve manidar bir ilişki bulunmaktadır ( $r<.001$ ). Bu sonuçlar göstermektedir ki, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ne kadar yüksekse, meslek alan seçim motivasyon puanları da o kadar yüksektir. Aynı şekilde, düşük tutum puanları, düşük motivasyon puanları anlamına gelmektedir.

Çalışmanın diğer amacı ise cinsiyet ve eğitim görülen sınıf değişkelerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, meslek alan seçim motivasyonu, içsel/dışsal alan seçim, içsel/dışsal meslek seçim puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda adayların her bir değişken için elde ettiği puanlar üzerinde iki yönlü 2 (kadın-erkek)\* 4 (1.-4. Sınıf) ANOVA analizi yapılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı

|        | Sınıf    | $\bar{x}$ | Ss     | N  |
|--------|----------|-----------|--------|----|
| Erkek  | 1. Sınıf | 118.33    | 7.616  | 9  |
|        | 2. Sınıf | 119.71    | 15.510 | 7  |
|        | 3. Sınıf | 121.60    | 7.947  | 10 |
|        | 4. Sınıf | 112.63    | 18.134 | 8  |
|        | Toplam   | 118.24    | 12.502 | 34 |
| Kadın  | 1. Sınıf | 122.94    | 9.890  | 17 |
|        | 2. Sınıf | 120.11    | 13.788 | 19 |
|        | 3. Sınıf | 117.30    | 11.494 | 20 |
|        | 4. Sınıf | 126.13    | 8.704  | 23 |
|        | Toplam   | 121.76    | 11.366 | 79 |
| Toplam | 1. Sınıf | 121.34    | 9.28   | 26 |
|        | 2. Sınıf | 120       | 13.95  | 26 |
|        | 3. Sınıf | 118.73    | 10.5   | 30 |

|          |       |       |    |
|----------|-------|-------|----|
| 4. Sınıf | 122.9 | 13.11 | 31 |
|----------|-------|-------|----|

Tablo 3.'te adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının cinsiyet ve sınıflara göre dağılımının ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir. Adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının cinsiyet ve sınıfa göre fark gösterip göstermediğini bulmak amacıyla iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları üzerinde yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu

|                    | KT          | sd  | KO      | F     | p.   |
|--------------------|-------------|-----|---------|-------|------|
| Cinsiyet           | 295.014     | 1   | 295.014 | 2.222 | .139 |
| Sınıf              | 24.176      | 3   | 8.059   | .061  | .980 |
| Cinsiyet * Sınıf   | 1056.292    | 3   | 352.097 | 2.652 | .053 |
| Hata               | 13941.243   | 105 | 132.774 |       |      |
| Toplam             | 1661745.000 | 113 |         |       |      |
| Düzeltilmiş Toplam | 15529.770   | 112 |         |       |      |

Tablo 4.'te görülebileceği üzere erkek adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ( $\bar{x}=118.24$ ,  $SS=12.5$ ) ile kadın adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ( $\bar{x}=121.76$ ,  $SS=11.36$ ) arasında kadınların lehine ufak bir fark vardır fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir ( $F(1,105)=2.222$ ,  $p>.05$ ). Elde edilen veriler göre de cinsiyetin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde birinci ( $\bar{x}=121.34$ ,  $SS=9.28$ ), ikinci ( $\bar{x}=120$ ,  $SS=13.95$ ), üçüncü ( $\bar{x}=118.73$ ,  $SS=10.5$ ) ve dördüncü ( $\bar{x}=122.9$ ,  $SS=13.11$ ) sınıfta bulunan adayların mesleğe yönelik tutum puanları arasında bulunan farkların da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F(3,105)=.061$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç da içinde bulunulan sınıf seviyesinin mesleğe yönelik tutumda anlamlı bir etkinin olmadığını göstermektedir.

Aynı şekilde, cinsiyet ve eğitim görülen sınıf değişkenleri meslek alan seçim motivasyon puanları üzerinde etkisi olup olmadığı da çalışmanın kapsamı içerisinde ele alınmıştır. Bu bağlamda, adayların meslek alan seçim motivasyon puanları üzerinde iki yönlü ANOVA analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 5.'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Meslek alan seçimi motivasyon puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı

|       | Sınıf    | $\bar{x}$ | Ss     | N  |
|-------|----------|-----------|--------|----|
| Erkek | 1. Sınıf | 68.89     | 14.075 | 9  |
|       | 2. Sınıf | 80.57     | 11.545 | 7  |
|       | 3. Sınıf | 79.20     | 9.762  | 10 |
|       | 4. Sınıf | 72.00     | 19.698 | 8  |
|       | Toplam   | 75.06     | 14.312 | 34 |
| Kadın | 1. Sınıf | 75.71     | 12.544 | 17 |
|       | 2. Sınıf | 78.00     | 13.068 | 19 |
|       | 3. Sınıf | 73.55     | 11.062 | 20 |

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki / Ş. Çelikkaya (795-813. s.)

|        |          |       |        |    |
|--------|----------|-------|--------|----|
|        | 4. Sınıf | 77.87 | 12.621 | 23 |
|        | Toplam   | 76.34 | 12.242 | 79 |
| Toplam | 1. Sınıf | 73.35 | 13.230 | 26 |
|        | 2. Sınıf | 78.69 | 12.502 | 26 |
|        | 3. Sınıf | 75.43 | 10.820 | 30 |
|        | 4. Sınıf | 76.35 | 14.635 | 31 |

Meslek Alan Seçim Motivasyon Puanları Üzerinde Yapılan İki Yönlü ANOVA Analizi Sonucu Tablo 6.'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Meslek alan seçim motivasyon puanları üzerinde yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu

|                    | KTı        | sd  | KO      | F     | p.   |
|--------------------|------------|-----|---------|-------|------|
| Cinsiyet           | 29.152     | 1   | 29.152  | .176  | .676 |
| Sınıf              | 561.154    | 3   | 187.051 | 1.130 | .340 |
| Cinsiyet * Sınıf   | 699.918    | 3   | 233.306 | 1.410 | .244 |
| Hata               | 17379.291  | 105 | 165.517 |       |      |
| Toplam             | 670417.000 | 113 |         |       |      |
| Düzeltilmiş Toplam | 18488.779  | 112 |         |       |      |

Tablo 6.'da görüldüğü gibi erkek adayların meslek alan seçim motivasyon puanları ( $\bar{x}=75.06$ ,  $SS=14.31$ ) ile kadın adayların motivasyon puanları ( $\bar{x}=76.34$ ,  $SS=12.24$ ) arasında kadınların lehine küçük bir farklılık olsa da, istatistiksel olarak bu farklılık anlamlı değildir ( $F(1,105)=.176$ ,  $p>.05$ ). Bu da meslek alan seçim motivasyon puanları üzerinde cinsiyet faktörünün belirleyici olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde birinci sınıf ( $\bar{x}=73.35$ ,  $SS=13.23$ ), ikinci sınıf ( $\bar{x}=78.69$ ,  $SS=12.5$ ), üçüncü sınıf ( $\bar{x}=75.43$ ,  $SS=10.82$ ), ve dördüncü sınıf ( $\bar{x}=76.35$ ,  $SS=14.63$ ) adaylarının motivasyon düzeyleri arasında gözlemlenen farkların da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $F(3,105)=1.130$ ,  $p>.05$ ). Bu da sınıf derecesinin meslek alan seçim motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Çalışmada aynı zamanda içsel alan seçim puanlarının cinsiyet ve sınıfa göre değişimi de incelenmiştir. Elde edilen puanların dağılımı Tablo 7.'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** İçsel alan seçim puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı

| Cinsiyet | Sınıf    | $\bar{x}$ | Ss    | N  |
|----------|----------|-----------|-------|----|
| Erkek    | 1. Sınıf | 11.44     | 2.698 | 9  |
|          | 2. Sınıf | 13.57     | 2.149 | 7  |
|          | 3. Sınıf | 13.80     | 1.317 | 10 |
|          | 4. Sınıf | 11.88     | 2.357 | 8  |
|          | Toplam   | 12.68     | 2.319 | 34 |
| Kadın    | 1. Sınıf | 12.76     | 2.386 | 17 |
|          | 2. Sınıf | 13.32     | 1.857 | 19 |
|          | 3. Sınıf | 12.95     | 1.538 | 20 |

|        |          |       |       |    |
|--------|----------|-------|-------|----|
|        | 4. Sınıf | 12.96 | 2.884 | 23 |
|        | Toplam   | 13.00 | 2.219 | 79 |
| Toplam | 1. Sınıf | 12.31 | 2.526 | 26 |
|        | 2. Sınıf | 13.38 | 1.899 | 26 |
|        | 3. Sınıf | 13.23 | 1.501 | 30 |
|        | 4. Sınıf | 12.68 | 2.761 | 31 |

Adayların içsel alan seçim puanlarının cinsiyet ve sınıfa göre farklılıklarını bulmak amacıyla yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları da Tablo 8.'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** İçsel alan seçim puanları üzerinde yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu

|                    | KT        | Sd  | KO     | F     | p    |
|--------------------|-----------|-----|--------|-------|------|
| Cinsiyet           | 2.456     | 1   | 2.456  | .495  | .483 |
| Sınıf              | 32.085    | 3   | 10.695 | 2.153 | .098 |
| Cinsiyet * Sınıf   | 20.146    | 3   | 6.715  | 1.352 | .262 |
| Hata               | 521.482   | 105 | 4.966  |       |      |
| Toplam             | 19376.000 | 113 |        |       |      |
| Düzeltilmiş Toplam | 563.929   | 112 |        |       |      |

Yapılan iki yönlü ANOVA sonucunda erkek adayların içsel alan seçim puanları ( $\bar{x}=12.68$ ,  $SS=2.31$ ) ile kadın adayların içsel alan seçim puanları ( $\bar{x}=13$ ,  $SS=2.21$ ) arasında gözlemlenen farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $F(1,105)=.495$ ,  $p>.05$ ). Buradan yola çıkarak cinsiyetin içsel alan seçim puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Yine, benzer şekilde, içinde bulunulan sınıf bazında bakıldığında; birinci sınıf ( $\bar{x}=12.31$ ,  $SS=2.52$ ), ikinci sınıf ( $\bar{x}=13.38$ ,  $SS=1.89$ ), üçüncü sınıf ( $\bar{x}=13.23$ ,  $SS=1.5$ ), ve dördüncü sınıf ( $\bar{x}=12.68$ ,  $SS=2.76$ ) adayları arasında gözlemlenen farkların da anlamlı olmadığı bulgular arasındadır ( $F(3,105)=2.153$ ,  $p>.05$ ). Bu da içinde bulunulan sınıfın içsel alan seçim puanları üzerinde önemli bir fark yaratmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Dışsal alan seçim puanları üzerinde cinsiyet ve içinde bulunulan sınıfın etkisini saptamak da bu çalışmanın amaçları arasındadır. Tablo 9.'da dışsal alan seçim puanlarının cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 9.** Dışsal alan seçim puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı

|       | Sınıf    | $\bar{x}$ | ss    | N  |
|-------|----------|-----------|-------|----|
| Erkek | 1. Sınıf | 13.44     | 6.598 | 9  |
|       | 2. Sınıf | 16.86     | 5.728 | 7  |
|       | 3. Sınıf | 17.00     | 6.254 | 10 |
|       | 4. Sınıf | 16.13     | 6.151 | 8  |
|       | Toplam   | 15.82     | 6.117 | 34 |
| Kadın | 1. Sınıf | 16.12     | 5.776 | 17 |
|       | 2. Sınıf | 15.89     | 5.322 | 19 |
|       | 3. Sınıf | 14.65     | 5.752 | 20 |

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki / Ş. Çelikkaya (795-813. s.)

|       |          |       |       |    |
|-------|----------|-------|-------|----|
|       | 4. Sınıf | 15.35 | 4.599 | 23 |
|       | Toplam   | 15.47 | 5.264 | 79 |
| Total | 1. Sınıf | 15.19 | 6.080 | 26 |
|       | 2. Sınıf | 16.15 | 5.334 | 26 |
|       | 3. Sınıf | 15.43 | 5.923 | 30 |
|       | 4. Sınıf | 15.55 | 4.945 | 31 |

Adayların dışsal alan seçim puanlarının cinsiyet ve sınıflara göre dağılımındaki farklılığı bulabilmek için yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 10.'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Dışsal alan seçim puanları üzerinde yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu

|                    | KT        | Sd  | KO     | F    | p    |
|--------------------|-----------|-----|--------|------|------|
| Cinsiyet           | 2.933     | 1   | 2.933  | .093 | .761 |
| Sınıf              | 29.537    | 3   | 9.846  | .313 | .816 |
| Cinsiyet * Sınıf   | 83.390    | 3   | 27.797 | .885 | .452 |
| Hata               | 3299.276  | 105 | 31.422 |      |      |
| Toplam             | 30812.000 | 113 |        |      |      |
| Düzeltilmiş Toplam | 3399.611  | 112 |        |      |      |

Yapılan iki yönlü ANOVA sonucunda erkek adayların dışsal alan seçim puanları ile ( $\bar{x}=15.82$ ,  $SS=6.11$ ), kadın adayların dışsal alan puanları ( $\bar{x}=15.47$ ,  $SS=5.26$ ) arasındaki küçük farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $F(1,105)=.093$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçla cinsiyetin dışsal alan seçim puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde sınıflar açısından bakıldığında birinci ( $\bar{x}=15.19$ ,  $SS=6.08$ ), ikinci ( $\bar{x}=16.15$ ,  $SS=5.33$ ), üçüncü ( $\bar{x}=15.43$ ,  $SS=5.92$ ), ve dördüncü ( $\bar{x}=15.55$ ,  $SS=4.94$ ) sınıflar arasındaki farkların da anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F(3,105)=.313$ ,  $p>.05$ ).

Adayların içsel meslek seçim puanlarının cinsiyet ve sınıf bazında farklar gösterip göstermediği de bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. İçsel meslek seçim puanlarının cinsiyet ve sınıf bazında dağılımı Tablo 11.'de görselleştirilmiştir.

**Tablo 11.** İçsel meslek seçim puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı

|       | Sınıf    | $\bar{x}$ | Ss    | N  |
|-------|----------|-----------|-------|----|
| Erkek | 1. Sınıf | 30.22     | 6.438 | 9  |
|       | 2. Sınıf | 35.86     | 3.625 | 7  |
|       | 3. Sınıf | 32.00     | 3.528 | 10 |
|       | 4. Sınıf | 33.50     | 9.426 | 8  |
|       | Toplam   | 32.68     | 6.227 | 34 |
| Kadın | 1. Sınıf | 32.06     | 5.815 | 17 |
|       | 2. Sınıf | 34.79     | 5.442 | 19 |
|       | 3. Sınıf | 32.40     | 6.082 | 20 |
|       | 4. Sınıf | 34.78     | 5.977 | 23 |
|       | Toplam   | 33.59     | 5.874 | 79 |

|        |          |       |       |    |
|--------|----------|-------|-------|----|
| Toplam | 1. Sınıf | 31.42 | 5.974 | 26 |
|        | 2. Sınıf | 35.08 | 4.971 | 26 |
|        | 3. Sınıf | 32.27 | 5.304 | 30 |
|        | 4. Sınıf | 34.45 | 6.874 | 31 |

İçsel meslek seçim puanlarının cinsiyet ve sınıflara göre farklılık gösterip göstermediği, yapılan iki yönlü ANOVA analizi yoluyla saptanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 12.'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** İçsel meslek seçim puanları üzerinde yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu

|                    | KT         | Sd  | KO     | F     | p    |
|--------------------|------------|-----|--------|-------|------|
| Cinsiyet           | 8.788      | 1   | 8.788  | .249  | .619 |
| Sınıf              | 238.864    | 3   | 79.621 | 2.255 | .086 |
| Cinsiyet * Sınıf   | 26.167     | 3   | 8.722  | .247  | .863 |
| Hata               | 3707.225   | 105 | 35.307 |       |      |
| Toplam             | 129435.000 | 113 |        |       |      |
| Düzeltilmiş Toplam | 3990.531   | 112 |        |       |      |

İçsel meslek seçim puanlarının erkek ( $\bar{x}=32.68$ ,  $SS=6.22$ ) ve kadın adaylar ( $\bar{x}=33.59$ ,  $SS=5.87$ ) bakımından dağılımı arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $F(1,105)=.249$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçla, cinsiyetin içsel meslek seçim puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Yine benzer şekilde sınıflar bazında birinci ( $\bar{x}=31.42$ ,  $SS=5.97$ ), ikinci ( $\bar{x}=35.08$ ,  $SS=4.97$ ), üçüncü ( $\bar{x}=3.27$ ,  $SS=5.30$ ), ve dördüncü ( $\bar{x}=34.45$ ,  $SS=6.87$ ) sınıflar arasında gözlenen farkların da anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F(3,105)=2.255$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç da sınıfın içsel meslek seçim puanlarını belirlemede etkili bir faktör olmadığını göstermektedir.

Adayların dışsal meslek seçim puanlarının cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı incelenmiştir. Dışsal meslek seçim puanlarının bu iki değişkene göre dağılımı Tablo 13.'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Dışsal meslek seçim puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı

|        | Sınıf    | $\bar{x}$ | Ss    | N  |
|--------|----------|-----------|-------|----|
| Erkek  | 1. Sınıf | 13.78     | 4.549 | 9  |
|        | 2. Sınıf | 15.43     | 5.682 | 7  |
|        | 3. Sınıf | 16.50     | 2.718 | 10 |
|        | 4. Sınıf | 12.50     | 5.806 | 8  |
|        | Toplam   | 14.62     | 4.748 | 34 |
| Kadın  | 1. Sınıf | 15.35     | 2.737 | 17 |
|        | 2. Sınıf | 14.00     | 4.055 | 19 |
|        | 3. Sınıf | 13.55     | 3.591 | 20 |
|        | 4. Sınıf | 14.78     | 3.554 | 23 |
|        | Toplam   | 14.41     | 3.536 | 79 |
| Toplam | 1. Sınıf | 14.81     | 3.464 | 26 |
|        | 2. Sınıf | 14.38     | 4.473 | 26 |



|          |       |       |    |
|----------|-------|-------|----|
| 3. Sınıf | 14.53 | 3.569 | 30 |
| 4. Sınıf | 14.19 | 4.262 | 31 |

Son olarak da iki yönlü ANOVA analizi ile adayların dışsal meslek puanlarının cinsiyet ve sınıf bazında dağılımında önemli farklar olup olmadığı incelenmiş ve analizin sonuçları Tablo 14.'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Dışsal meslek puanları üzerinde yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu

|                    | KT        | sd  | KO     | F     | P    |
|--------------------|-----------|-----|--------|-------|------|
| Cinsiyet           | .397      | 1   | .397   | .026  | .872 |
| Sınıf              | 25.894    | 3   | 8.631  | .566  | .638 |
| Cinsiyet * Sınıf   | 113.250   | 3   | 37.750 | 2.477 | .065 |
| Hata               | 1600.515  | 105 | 15.243 |       |      |
| Toplam             | 25377.000 | 113 |        |       |      |
| Düzeltilmiş Toplam | 1720.142  | 112 |        |       |      |

Yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucunda erkek ( $\bar{x}=14.62$ ,  $SS=4.74$ ) ve kadın ( $\bar{x}=14.41$ ,  $SS=3.53$ ) adaylar arasında gözlemlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F(1,105)=.026$ ,  $p>.05$ ). Bu da cinsiyet faktörünün dışsal meslek seçim puanları açısından önemli bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde sınıf bazında birinci ( $\bar{x}=14.81$ ,  $SS=3.46$ ), ikinci ( $\bar{x}=14.38$ ,  $SS=4.47$ ), üçüncü ( $\bar{x}=14.53$ ,  $SS=3.56$ ), ve dördüncü ( $\bar{x}=14.19$ ,  $SS=4.26$ ) sınıflar arasında bulunan farkların da anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F(3,105)=.566$ ,  $p>.05$ ). Dolayısıyla, sınıf faktörünün de dışsal meslek puanlarını önemli ölçüde etkilemediği ortaya çıkmıştır.

## Sonuç

Yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçim motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada saptanan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar; adayların mesleğe yönelik tutum ve meslek alan seçimi motivasyonlarının arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı olumlu tutumlarının olması onların mesleğe sahip olmak istediklerini ve bu mesleği kendi istekleriyle tercih ettiklerini göstermektedir. Çünkü büyük fedakârlık ve anlayışlı olmayı gerektiren bu meslekte başarı için bu mesleği sevmek ve isteyerek yapmanın yanı sıra, mesleğe yönelik olumlu tutum ve alan seçimine yönelik olumlu motivasyon içinde olmak da en önemli unsurlardan bir tanesidir (Açıışlı ve Kolomuç, 2012). Bu da olumlu tutuma ve alanına yönelik yüksek motivasyona sahip olan öğretmen adaylarının, gelecekte mesleklerini büyük bir istekle, yüksek motivasyon içinde yapacaklarını ve bu sayede de eğitimin kalitesini yükseltme yönünde önemli katkılar sağlayacaklarını göstermektedir. Bu sonuçlar da farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına karşı yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Küçük, 2007; Alyaz, 2011; Atmaca, 2015).

Mesleğe yönelik cinsiyet değişkenine ait bulgulara bakıldığında erkek öğretmen adayların tutum puanları ile kadın öğretmen adaylarının tutum puanları arasında kadınların lehine ufak bir farklılığın olduğu belirlenmiş ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu da cinsiyetin mesleğe yönelik tutum puanları üzerinde bir etkinin olmadığını göstermektedir. Sınıf değişkenine ilişkin bulgularda ise, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm adayların mesleklerine

yönelik tutum puanlarının sınıf seviyesi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucunu göstermiştir.

Genel anlamda meslek alan seçim motivasyonlarının incelenmesi ile elde edilen bulgularda kadın adayların meslek alan seçim motivasyonları ile erkek adayların meslek alan seçim motivasyonları arasında büyük bir farklılığın olmadığı ve her ikisinin de motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde sınıflar arasında adayların motivasyon düzeylerinde gözlemlenen anlamlı farkların olmadığı ve sınıf seviyesinin meslek alan seçim motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ulaşılan bulgulardandır.

İçsel ve dışsal alan seçim açısından cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde, büyük oranda anlamlı bir farklılığın olmamasına rağmen kadın öğretmen adaylarının içsel alan seçim motivasyonlarının erkek adaylara oranla daha yüksek olduğu, erkek öğretmen adaylarının ise dışsal alan seçim motivasyonlarında kadın adaylara oranla daha yüksek bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada içsel meslek seçim motivasyonlarında cinsiyete göre çok büyük anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kadın adayların erkek adaylara göre içsel meslek seçim motivasyonlarının (öğretmenlik mesleğinin çok yönlü olması, toplumda önemli bir yer tutması v.b.) az da olsa erkek adaylara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Buna karşılık da erkek adayların dışsal meslek seçim motivasyonları (çalışma saatlerini uygunluğu, iş güvencesi ve çalışmanın serbestlik imkânı v.b) kadın adaylara göre az da olsa daha fazladır. Bu durum kadın adayların öğretmenlik mesleğini daha çok benimseyip, maddi kaygıları fazla önemsemedikleri, mesleki idealizmi daha ön planda tuttıkları gibi olumlu bir görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu da diğer öğretmenlik mesleği alanlarında yapılmış olan çalışmalardaki kadınların erkeklere oranla mesleğe içsel nedenlerle daha fazla tercih ettikleri, daha idealist oldukları bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Acat ve Yenilmez, 2004; Özbek, 2007; Özsoy vd., 2010). Bu sonuçların benzerlerine yabancı dil öğrenen öğrencilerle ilgili yapılan araştırmada da ulaşılmıştır (Acat ve Demiral; 2002). Bu sonuçların birbirleri ile benzerlik göstermesi, yabancı dil öğrenme süreciyle öğretmenlik eğitiminin benzer süreçler içerdiğinin bir açıklaması olabileceği gibi, cinsiyetin motivasyonu yönlendirmede farklı bir değişken olabileceğini de akıllara getirebilmektedir.

Özkubat ve Demiriz (2013) de yaptıkları çalışmada içsel motivasyonu yüksek düzeyde olan kişilerin, aktivitelerini istekli ve zevkle yaptıklarını ve içsel motivasyonun bireyin kişisel seçim ve ilgi alanlarıyla ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Daha yüksek içsel motivasyona sahip adayların mesleklerini isteyerek, severek ve daha özverili icra edeceklerinin bunun doğal sonucu olarak da iş yaşamında başarılı olacaklarının bir göstergesi olabilir.

Adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçim, içsel ve dışsal alan, içsel meslek ve dışsal meslek seçim motivasyonları arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgulara göre, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu olduğunda meslek alan seçim motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, adayların mesleğe yönelik tutumları, meslek alan seçim motivasyonunu, içsel ve dışsal alan ve meslek motivasyonlarını da olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları kısaca özetlendiğinde;

a) Yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimine yönelik motivasyonları olumludur. b) Bu tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonda cinsiyet faktörünün ve sınıf derecesinin anlamlı bir etkisi yoktur. c) Yabancı dil öğretmen adaylarının cinsiyete göre meslek alan tercihlerinde etkili içsel ve dışsal alan seçim sebeplerinin etki düzeyinde kadın adayların erkek adaylara oranla içsel alan motivasyonları, erkek adayların ise dışsal meslek alan motivasyonları daha yüksektir. d) Adayların cinsiyete göre mesleği ve alanı seçmelerinde etkisini göstermiş olan içsel ve dışsal meslek seçim sebeplerinin etki düzeyinde de kadın adayların erkek adaylara oranla içsel meslek motivasyonları, erkek adayların ise dışsal meslek motivasyonları daha yüksektir. e) Adaylarının seçtikleri mesleğe yönelik tutumlarıyla alan seçim motivasyonları arasındaki ilişki pozitif ve manidardır. f) Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, meslek alan seçim motivasyonu, içsel alan ve dışsal alan meslek motivasyonunun manidar etkileycisidir. Bu neticeler sonucunda, kadın öğretmen adaylarının dışsal alan ve meslek motivasyonlarını, erkek adayların ise içsel alan ve meslek motivasyonlarını arttırabilecek çalışmalar düzenlenebilir. Daha başarılı bir meslek yaşamı için öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum sergilemeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarına yüksek meslek alan seçim motivasyonu sağlamak amacıyla farklı etkinlikler düzenlenmeli ve mesleklerinin ne derece önemli olduğu ve insan hayatına getirileri konusunda öğretmen adaylarına seminerler düzenlenmelidir.

Yapılan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sadece Anadolu Üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş ve Pandemi sebebi ile çalışmaya katılan örneklem grubuyla kısıtlı kalmıştır.

Yabancı dil Almanca alanında yapılmış olan bu araştırma Eğitim Fakültelerinin diğer alanlarında öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Yapılmış olan bu çalışmada ulaşılan bulguların farklı üniversitelerin aynı alanda yapacakları araştırmalarla desteklenmesi büyük önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Acat, M.B.& Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi, 8 (31) 312-329.
- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. Kırgızistan-Türkiye: Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 125-139.
- Açıslı, S. & Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 266-271.
- Aksoy, M.E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 197-212.
- Alyaz, Y. (2011). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları”. UÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 24 (2): 503-525.
- Atav, E. ve Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve alan seçiminde motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 58-70.
- Atmaca, H. (2015). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (Özel Sayı), 401-411.
- Aydın, A. (2010). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10/2, 257-294.

- Bedel, E.F. (2008). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Bazı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 31-48.
- Bozdoğan A. E., Aydın D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/2, 83-97.
- Bulut, D., (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:31, Sayı:3, 651-674.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 50-69.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8/2, 298- 305.
- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 59-69.
- Dann, H. D., & Lechner, T. (2001). Berufswahlmotive Nürnberger Lehramtsstudierender. *Mitteilungen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Universität Erlangen-Nürnberg*, 1-3.
- Dellal, N. A-Günak, D.B. (2009). “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları”. *Dil Dergisi* (143): 20-41.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10/3, 110-122.
- Demirel, Ö. (1999) *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dereli, E., Acat M. B. (2010). “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24; 173-187.
- Edelmann, Walter (2003). “Intrinsische und extrinsische Motivation”. *Grundschule* (4): 30-32.
- Ercan, L. (2000). Motivasyon (Güdülenme). Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (107-122). Ankara: Nobel.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (13.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gençay, Ö. A. & Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 241-255.
- Güdek, B., (2007). *Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

- Işık, S. Yaman, M. Soran, H. (2005). Biyoloji ve Biyoloji öğretmenliğine Karşı Tutumlarına Göre Biyoloji Öğretmen Adaylarının Tiplerinin Belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (29), 110-116.
- İlter, İ. ve Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21/1, 113-128.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum, algı, iletişim. Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Şti.
- İşigüzel, B. (2012). "Motivasyon: Yabancı Dil Dersinin Hormonu". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1): 29-41.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kaya, Z. (2001). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 367-380.
- Kayhan, A. Baysan, O. Alcı. B. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 72, Haziran, s. 545-559.
- Kızıltepe, Z. (1999). Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenimine olan tutumları ve güdüleri. Dil Dergisi, 81, 5-19.
- Köydemir F. (2004). "Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Küçük, O. (2007). Almanca Eğitimi Alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). Sanat Eğitimi Dergisi. 3(1), 1-21.
- List, G. (2002). "Motivation im Sprachunterricht". Fremdsprache Deutsch, Heft 26/2002, 6-10.
- Martin, R. & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49(4), 241-249.
- Mayr, J. (1998). Motive für die studien- und berufswahl. fragebögen zur erkundung des lehrens und lernens an der pädagogischen akademie. Eine Materialsammlung. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- MEB. (2017). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Ankara. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39. Erişim tarihi.15.07.2020.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), 221-232.
- Özdemir, S. ve Yalın H. İ. (2000). "Öğretmenlik mesleğine giriş" (3. Basım). Nobel yayın dağıtım, Ankara.
- Özgüngör, S., & Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)23, 47-60.

- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(2), 29-48.
- Özkubat, S. & Demiriz, S. (2013). Çevreye karşı motivasyon ölçeğinin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 87-114.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online*, 9(3), 910-921.
- Öztürk Akar, E. (2012). Motivations of turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10).
- Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 151-168.
- Ryan, R.M ve Deci, EL (2000) "İçsel ve dış Motivasyonları: Klasik Tanımlar ve Yeni Talimatlar", *Çağdaş Eğitim Psikolojisi*, No.25: 54-67.
- Sağlam, A. Ç. (2007). Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme. Ankara: Nobel.
- Saracaloğlu, A. S. & Dinçer, I. B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
- Sarıer, Y. (2016). "Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31 (3): 609-627.
- Şahin, H & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe giriş (2.baskı). Pegem yayıncılık, Ankara.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). "Necati Bey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. S.13(52), ss.593-614.
- Tezbaşaran, A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ulich, K. (2004). Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz.
- Ulutaş, B. (2016). Özdüzenlemeli öğrenme ortamında kimya öğretmen adaylarının motivasyonlarının değişiminin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urhahne, D. (2006). Ich will Biologielehrer werden!, *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*; Jg. 12, 111125.
- Uslu, Z.; Özek, Y. (2004). "Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı Dili Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri". *İÜ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2): 129-140.
- Uyanık, G. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: *Boylamsal Bir Araştırma*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(2): 185-195.
- Uyulgan, M. A., Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(1), 7-32.
- Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 7-16.

- Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimler Dergisi, 10, 129-136.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 109-127.
- Wicke R. (2004). Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Hueber.
- Woolfolk, A.E.(1999). Educational Pyschology. Seventh Edition. Allyn and Bacon Publishing.
- Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul Deneyimi I Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,4(1), 55-72.
- Young, B.J. (1995). Career plans and work perception of pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 11, 281-292.

## 49-Konformizmin toplumsal izdüşümü: Vicki Baum'un "Berlin Oteli" romanı

Cihan TUNCER<sup>1</sup>

**APA:** Tuncer, C. (2022). Konformizmin toplumsal izdüşümü: Vicki Baum'un "Berlin Oteli" romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 814-824. DOI: 10.29000/rumelide.1076383.

### Öz

Dışsal bir dayatma olmaksızın kişinin davranış ve düşüncelerini çoğunluğa uyarlaması olarak tanımlanan konformizm veya uymacılık, sosyal psikolojinin inceleme alanına girer. Birlikteliği ve biz duygusuyla motive olmuş dayanışmayı beraberinde getirmesiyle olumlu bir görüntü verse de bireyselliği tehdit eden ve özgürlüğü kısıtlayan yapısıyla olumsuz bir olgudur. Öyle ki konformizm kendiliğindenlik, orijinallik, yetenek, ahlaki cesaret gibi zenginlikleri yok eden dolayısıyla bireyi sıradanlaştıran, kalabalıklar içinde anonimleştiren bir yapıya sahiptir. Dışarıdan yönelen herhangi bir etki olmaksızın içselleştirebileceği gibi konformizm bazen de dışlanma, aşağılanma, aforoz edilme gibi dışarıdan bireye yönelen tehditleri bertaraf etme adına zorunlu olarak sergilenebilmektedir. Bu daha çok kendini savunma mekanizması olarak değerlendirmesi gereken bir durumdur. İster zorunlu isterse gönüllü olsun konformizmi benimseme insanlara bedeller ödemeyi dayatır. Çünkü seçimleri, kararları ve eylemleri ile kendi gerçekliğini inşa eden insan aynı zamanda seçtiği yaşamın sorumluluğunu da üstlenmekle yükümlüdür. Seçilen her yaşam kendi içinde belirli kuralları, düşünce biçimini ve eylemleri barındırır ve kişi bunlardan kaçma imtiyazına sahip değildir. Bunun en trajik deneyimini milyonlarca insan yakın tarihte Nasyonal Sosyalizmle yaşamıştır. Hitler'i iktidara taşıyan milyonlar bunun bedelini kendilerine dayatılan yaşamı dolayısıyla sahte benliklerle, kendi olamadan yaşamayı kabullenerek ödemiştir. Bu çalışmada, bir özgürlük sorunu olarak ortaya çıkan ve Nasyonal Sosyalizm dönemi insanında kimi zaman gönüllü kimi zaman zorunlu düşünce ve eylem biçimini tanımlayan konformizmin Vicki Baum'un *Berlin Oteli* romanındaki izdüşümleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Vicki Baum, Berlin Oteli, konformizm, nonkonformizm, nasyonal sosyalizm

## The social projection of conformism: Vicki Baum's novel "Hotel Berlin"

### Abstract

Conformism, also known as conformity, which describes the adaptation of one's behaviors and thoughts into the majority without external imposition, belongs under social psychology. Although it has a positive outlook that promotes unity and solidarity through the use of we-feeling, it is inherently a negative phenomenon with its nature threatening individuality and restricting freedom. Moreover, conformism has a nature that undermines the riches such as spontaneity, originality, ability, and moral courage, resulting in the banalization and anonymization of individuals among the crowds. While conformism can be internalized without any external impacts, it can be sometimes taken on necessarily in order to get rid of the external threats for individuals such as exclusion, abasement and excommunication. This is rather a state to be interpreted as a defense mechanism. Taking conformism over whether willingly or compulsorily enforces carrying the can on people. Since one

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Ardahan, Türkiye), cihantuncer@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1185-5330 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076383]



building his own reality with his choices, decisions and actions is also supposed to take responsibility for the path he has chosen. All the chosen lives have their own set of laws, ways of thinking and actions in themselves which no one has the authority to abnegate. In recent years, millions of people have experienced the most tragic one with National Socialism. Millions of people putting Hitler into power carried the can by confessing to live the imposed lives leading to the false selves and being not themselves anymore. The current study aims to ascertain the projections of conformism that arose as an issue of freedom and defined the way of thinking and acting of the people of the National Socialism period – sometimes willingly and sometimes compulsorily – within *Hotel Berlin* authored by Vicki Baum

**Keywords:** Vicki Baum, Hotel Berlin, conformism, nonconformism, national socialism

## Giriş

Sosyal psikolojinin inceleme alanına giren konformizm (ing. conformism, alm. Konformität) veya Türkçeleştirilmiş biçimiyle uymacılık, çevreden yönelen herhangi bir baskı olmaksızın kişinin davranış ve düşüncesini çoğunluğa uyarlaması biçiminde tanımlanır. Çoğunluğa veya belirli bir sosyal topluluğa uyarlanma, kişi için önemli yararlar sağlaması; olası tehditler karşısında topluluk/çoğunluk üyeleri arasında tutum ve davranışlarda meydana gelen homojen yapının tehditlerle başa çıkmada önemli bir rol üstlenmesi, konformist güdülenmeyi mantıksal bir zemine oturtur. Grup içi bu homojenlikten kaynaklanan birliktelik/biz duygusu bağlılığı güçlendirir, işbirliğine dayalı eylemi ve kolektif bilinci teşvik eder (Kessler und Fritsche, 2018: 145-147). Çıkara dayalı uyma davranışı dışarıdan herhangi bir dayatma olmadan gerçekleşebileceği gibi bazen grup baskısı, eleştiri, ikna etme veya zorbalık gibi çoğunluğun etkisi ile gelişebilir, davranış ve tutum değişikliğine gidilebilir. Buradaki uyma davranışı ise bireye dışlanma, aşağılanma, aforoz edilme, cezalandırılma vb. olumsuzluklardan korunma veya kaçınma olanağı tanır (Yükselbaba, 2017: 258-259). Konformizm ister kişiye fayda sağlasın ister toplum dışına itilmekten korusun, sonuç olarak doğası itibarıyla bireyselliği tehdit eden, bireyi kalabalıklar içinde anonimleştiren bir yapıda olduğundan sorunlu bir kavramdır.

Konformizmi sorunlu kılan diğer bir özelliği özgürlük ile olan karşıtlığındadır. Berlin *İki Özgürlük Kavramı* başlıklı makalesinde, insanların özgürlüğü kısıtlandıkça “kendiliğindenlik, orijinallik, deha ve yetenek için, zihinsel enerji ve ahlaki cesaret için hiçbir yer olamayacaktır. Toplum “kolektif sıradanlığın” ağırlığıyla ezilecektir. Zengin bir çeşitlilik adına ne varsa hepsi, sadece “yetenekleri körelmiş”, “tutuk ve dar görüşlü”, “kasılmış ve çarpık” insanları besleyen geleneğin, insanların değişmez konformizm eğiliminin ağırlığı altında ezilecektir” (2007: 66) der. Berlin’in bu ifadeleri, konformizmin bir özgürlük sorunu olduğunu doğrular niteliktedir. Varoluşçu psikolog May ise konformizmi, 20.yüzyılda insanın özgünlüğün önünde bir engel olarak değerlendiren cümleler sarf eder:

“...benlik her zaman insanlar arasındaki ilişkilerde doğar ve büyür. Fakat tamamen sosyal çevrenin bir yansıması olarak kaldığı sürece hiçbir "ego", sorumluluk "sahibi bir kişilik olgusuna doğru ilerleyemez. Çağımızda "özgün kişilik olgusuna en büyük tehdit, topluma "yerleşmiş olan 'normlara kayıtsız şartsız uyma' kavramıdır." Genel kalıplara uyum sağlamanın, 'toplumda kabul görmenin' ve başkaları tarafından 'sevilen' bir insan olmanın tek çıkar yol olarak görüldüğü bir ortamda yaşıyoruz.” (May, 1997: 85).

Genositler, işkenceler, toplama kampları gibi insanlık dışı deneyimlerle özdeşleşen 20.yüzyıl, köleliği özgürlüğe yeğlemiş; seçimini otoriteye itaat yönünde kullanmış milyonların bir tasarımıdır. Geçen yüzyılın en bilindik trajedisi, insanoğlunun yaşamına dair gerçekleştirdiği en yanlış varoluşsal seçim, toplumsal bellekteki izleri hala silin(e)meyen Nazizm dönemidir (Yükselbaba: 228). Fromm’un

*Özgürlükten Kaçış* adlı yapıtında, insanın özgürlüklerini başkalarına-diktatörlerin-devretme motivasyonları üzerinde durulur. Fromm, kitabının bir alt başlığında özgürlüklerini kaybetme pahasına Hitler'i iktidara taşıyan insanların patolojik düşünce yapısının izlerini sürerek Nazi rejimini onaylamanın mantığını anlamlandırmaya çalışır. Bu noktada aradığı yanıtı, aşağı orta sınıfa mensup Almanların Nasyonal Sosyalistlerle olan ilişkisinde bulur. Aşağı orta sınıf, güçlüye hayranlık duyarken zayıftan haz etmeyen, düşmanca hislerle hareket eden bir karakteristiğe sahiptir. Aşağı orta sınıfın bu karakteristiği, Alman ırkını önceleyen, ötekileri ve zayıfları dışlayan, lidere mutlak itaati talep eden Nazilerin karakteristiği ile büyük oranda örtüşmektedir. Bu zihniyet yakınlığına bir de Almanya'nın I. Dünya savaşından yenik çıkması, üstesinden gelinemeyen bir hal alan ekonomik krizler ve yitirilen toplumsal saygınlık eklenince Nazilere boyun eğme ve uyum sağlama kaçınılmaz olur (Yükselbaba: 264). Fromm'a (2008:165-166) göre ister zihniyet uyuşması ister kötü koşullardan ve güvensizlikten kurtulma amacı ile olsun yetkeye boyun eğmenin, kendiliğinden ve özgünlüğün yitirilmesi gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Öyle ki özgün benliğin-düşünme, duyma ve arzulanma edimlerinin- yerini sahte benlik alır, başka bir ifadeyle birey kimliğini yitirir. Kimliğini yitiren birey ise uyum sağlama ve başkaları tarafından onaylanma çabası içinde sürekli yeni bir kimlik edinme arayışına girer.

Yetkeye boyun eğmenin doğal bir sonucu olarak gerçek kimliğini yitirme ve yapay bir kimlikle yaşamak zorunda olmanın trajikliği, Avusturyalı yazar Vicki Baum'un *Berlin Otel* (1943) romanının ana temalarından biridir. Bireyi otoriteye ve uymacılığa zorlayan yetke, romanda Nasyonal Sosyalizm faşizmidir. Çalışmamızın amacı romanın dokusunda yer alan, bireyi kimliksizleşme, özgürlüğünü yitirerek tutsaklaşmaya sürükleyen konformizmin izlerini sürmektir.

### ***Berlin Otel* romanında konformizmin izdüşümü**

#### **Konformizmin kurgusal sunum mekânı: Otel**

Göç, yersiz yurtsuzluk, yabancılaşma ve yalnızlık gibi 20.yüzyıla özdeşleşen olguların deneyimlenme mekânı olan otel, yazında sıkça karşımıza çıkan motiflerden biridir. Dünya edebiyatında popüler bir mekân olarak yer edinmiş, yazınsal olmanın yanı sıra yazın üretim mekânı da olarak işlev üstlenmiştir. Gönül ilişkileri, casusluklar ve suç öykülerine sahne olmuş aynı zamanda vurguncu, devrimci, zengin, fabrikatör, emekli, asker gibi toplumun farklı kesimlerine ev sahipliği yapan oteller için Nuh'un Gemisi metaforunu kullanmak yerinde olur. Olağandışı ve gündelik yaşamın sembolik mekânı olan otel, belirli bir süre için ortak kaderin paylaşıldığı, farklı uluslardan ve toplumsal kesimlerden insanların bir araya geldiği minyatür bir dünya; toplumsal bir panorama sunumunu olanaklı kılan mikro kozmostur. Alman yazınında Julius Stinde'den başlamak üzere Felix Philipp, Vicki Baum, Maria Leitner, Thomas Mann ve Joseph Roth'un yapıtlarında karşımıza çıkan oteller, olay örgüsünün bir kısmının değil neredeyse tamamının geçtiği yerlerdir (García, 2011: 25-27). Vicki Baum'un *Büyük Otel* (1929), *Şanghay Otel* (1939) ve *Berlin Otel* (1943) romanlarında da toplumsal veya dönemselsel bir panorama sunmak üzere kurgusal mekân olarak otel tercih edilmiştir.

Baum'un *Büyük Otel* romanı filme uyarlanmış ve sonraları kaleme alınan birçok otel romanına prototip olmuş önemli bir yapıttır. Yazar, *Büyük Otel*'de toplumsal bütünlüğü simule ederek bireysel kaderlerin toplamı olarak tanımladığı yaşamı nakletmeye çalışır. Romanda otel yaşamı, sosyal yaşamdan yalıtılmışlık ve özgürlük arasındaki karşıtlığı ifade edip, anonimlik ile karakterize edilen kent yaşamını yansıtır. Weimar döneminin klişe tiplerlemleri ile kurgulanan romanda, karakterlerden her biri ekonomik zorluklardan, yalnızlıktan, yaşamdaki anlamsal boşluktan, kendini gerçekleştirememeden muzdariplerdir. Otel ise bu toplumsal panoramanın mikro evrenidir (García, 31). Diğer bir otel romanı

olan *Şanghai Otel*'nde Almanya'dan Çin'e birçok farklı aidiyetten insanı bir araya getiren, bu farklılıkların buluşma noktası olan otel kozmopolit bir yapıda karşımıza çıkar (von Känel, 2012: 31). Çalışmamızda ele aldığımız *Berlin Otel*'inde ise otel, Nasyonal Sosyalistlerin bir sığınağı aynı zamanda hırs, çıkar ve entrikayla örüntülü yaşantılarına sahne olan bir mekândır:

Nasyonal Sosyalizmin işbaşına gelişinden beri, geçici müşterilerin uğradığı geçici bir uğrak yeri olmaktan çok, bu otel yönetimin yarı resmi bir şubesi idi, ülkenin geri kalan kısmından uzak, konforlu bir adacığ halindedir. Burada, Hitler rejiminin kaymak tabakası kalıyordu: Haftayı Berlin'de geçiren ve yakın zamanda edindikleri servetleriyle aldıkları eski arazilerdeki ailelerini arada sırada görmeye giden yüksek görevliler; bombardımanın malikânelerinden çıkardığı sanayiciler, otomobil ve taksi yokluğundan evlerine ulaşım olanağını yitiren, ama otelin son derece yüksek ücretini ödeyebilen ayrıcalıklılar. Üçüncü Reich'in seçkinleri, yabancı firmaların zenginleriyle burada görüşebiliyor, dümenler çeviriyor ve pazarlıkta bulunuyordu. Burası bütün Quisling'lerin ve işbirlikçilerinin, kalantor bankacıların, önemli sanayicilerin, az veya çok karanlık yabancı ajanların genelkurmay karargâhıydı... Bu eski ve güzel otel, Nazilerin yeni Almanya'larını sergiledikleri bir vitrin görevi üstleniyordu. Onların propagandalarını kusursuzca destekliyordu (s.7-8).

*Berlin Otel*'nde mikro kozmos işlevi üstlenen otel yalnızca Naziler, sanayiciler, bankacılar veya zengin çevreler için bir buluşma noktası değildir. Burası aynı zamanda ortak bir yazgıyı paylaşan yazar, sanatçı, doktor, öğrenci, fahişe, işbirlikçi gibi toplumun farklı kesimlerini bir araya getiren bir mekândır. Yazar burada Nazileri iktidara taşıyan sonrasında kendilerine dayatılan koşullar altında bedel ödeyen insanların yaşama tutunma, çıkar sağlama, yükselme, başkaları tarafından onaylanma, yeni bir benlik edinme vs. çabaları içinde bocalamalarını; konformizmin dayattığı koşullar altında yaşamlarını oradan oraya sürüklenerek idame ettirme çabalarını öyküler.

### Konformist kişilikler veya yapay kimlikler

Yaşama dair seçimleri, kararları ve eylemleri ile insan kendi gerçekliğini inşa eder. Seçimler kişinin içinde var olmak isteği dünyaya dair beklentileri, istekleri ve tasarımları ile ilintili olup bu doğrultuda belirlenir. Yaşam kişiye birden çok seçim olanağı sunar; özgür irademizle kendi yaşantımıza dair yapacağımız seçimler, öncelendiğimiz yaşam tarzı aynı zamanda kişiliğimizi de seçmemizi sağlar. Kişinin ne olacağına, kendini nasıl tasarladığına yönelik yaptığı bu özgür seçim aynı zamanda seçilen yaşamın, tasarlanan kişiliğin sorumluluğunu omuzlarına yükler. Bu yüzden insan seçtiği yaşamın gereklerini yeri getirme, iyi yönlerinin yanı sıra kötü taraflarını da kabullenme durumundadır; sorumluluk gerektiren özgürlük kişiye gerektiğinde bedel ödemeyi dayatır. Çünkü her yapı-seçilen yaşam ve kişilik-belirli eylem olanakları ve tutumlardan kuruludur, kişi ise seçilen yapının gereklerini yerine getirmek zorunda olup kaçınma imtiyazına sahip değildir (Adugit, 2013: 65-66). *Berlin Otel*'inde aynı şekilde Nazileri iktidara taşıyan insanlar, kendi seçtikleri yaşamın bedelini ödemektedir. Sınırları, davranış ve tutum biçimleri Naziler tarafından belirlenmiş bu yaşam içinde insanlar, kendilerini güvene alma, dışlanmama, ötekileştirilmeme adına konformizmi benimsemektedir. Bir kesim de herhangi bir baskı veya zorlama olmadan salt çıkarlar elde etmek için konformist davranır.

Nasyonal Sosyalizm, egemen olduğu yıllarda yalnızca resmigeçitler veya marşlarla değil aynı zamanda kamusal ve özel alanda insanlar arası ilişkileri yeniden düzenleyerek varlığını iyiden iyiye hissettirmiştir. Öyle ki 1933'den itibaren geleneksel olan selamlaşma kalıplarına kadar müdahale etmiş, gündelik yaşama ait bu davranış kuralı geleneksel olmaktan çıkmış siyasi bir eyleme dönüşmüştür. "Heil Hitler!", Nazizm'i onaylamak ve eskiyi reddetmek anlamı taşıırken "Grüß Gott!" ifadesi Nazi karşıtlığı olarak anlaşılmıştır (Süß, 2018: 113-114). Nasyonal sosyalizmin egemen olduğu karanlık dönemin öykülediği romanda, karakterlerin söylemlerine ve davranış biçimlerine yansıyan zorunlu uyma biçimleri arasında

bu selamlama biçimi dikkat çeker. Heil Hitler! demek, romanda aynı zamanda ötekileştirilmenin önüne geçen bir söylem, zorunlu konformizmin dışavurumudur:

Bu, Führer'in resmi, güleç yüzlü bir portresiydi: Yayılcı ağzının budala ifadesine rötuş yapılmış, sıradan buruna en soylu hatlar kazandırılmış ve şişkin gözlere ateşli bir bakış verilmişti. Bu görüntü Avrupa'da o denli yayılmıştı ki, insanlar artık Führer'in gerçek çizgilerini unutmışlardı. Ama bu eski bir hileydi ve Cesar'dan Napoleon'a kadar, bütün hükümdarlar tarafından kullanılmıştı. Schmidt biraz tiksintiyle resme baktı, küçük taburesinin üstüne üzerine çıktı ve duvarda çivi çakacak bir yer aradı (s.5). Kesinlikle. Artık benim gitmem gerek. Heil Hitler! dedi Schmidt isteksizce (s.9).

Sosyal yaşamın Nazileştirilmesinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan ve romanda Schmidt karakteriyle yansıtılan bu zorunlu uyma biçimleri bir yandan da Jung'un persona'sını akıllara getirir. Jung'un terminolojisinde persona, sosyal ilişkilerde insanın sergilediği davranış ve uyuma işaret eder. Öyle ki bu davranış ve uyum biçimi, içinde var olunan dünyanın bir dayatmasıdır ve insanları bir şekilde bu beklentileri yerine getirmeye zorlar (Jung, 2005: 55). Romanda öykülenen Nasyonal Sosyalizm döneminde de insanlar bir nevi maskelerini (persona) takmış, Nazilerin beklentilerini karşılamaya çalıştıkları bir dünyada ötekileştirilmeden var olmaya çalışmaktadır.

Konformizmin sosyal ilişkilerde birey üzerindeki en çarpık yansıma biçimi romanda evliliklerdir. Bu özel sosyal ilişki biçimi konformist yaşam tarzının benimsenmesiyle, bambaşka bir forma bürünerek adeta başkalaşım geçirmiştir. Aşk, cinsellik, aile kurma veya soyunu devam ettirme gibi evliliğin temel motivasyonlarının yerini çıkara dayalı ilişkiler almış, evliliğe gerekçe olmuştur:

Güzel ve zarif giyimli olan kadınlar da vardı. Kadınların çirkin ve hantal olan bir kısmı da Hausfrau'nun sürekli rozetini taşıyorlardı. Bunların en hantalı, en göze çarpanı, en gülünç kılıklı, Gauleiter Heinrich Plottke'nin karısı Frau Plottke'ydı. Plottke'nin kendisinin de sevimsiz bir yüzü vardı... Plotke karısını sevmiyordu, üstelik onu seven kimse yoktu; ama kadın Hitler'in hayranları arasında, ilk sırada olanlardan biriydi. Partinin eskileri, bu cins kadınlara 'Varisiler Tugayı' diyorlardı. Kadının hizmetleri, Plottke'ye Führer'in nimetlerini sağlıyordu ve onun kocası olmak yararlıydı (s. 20-21).

Romanda uyumculuğu özel ilişkilere sirayet eden karakterine varan geniş bir çerçevede ele alan Baum, konformist aydın sorununu görmezden gelmez ve eleştiri oklarını topluma yüz çevirmiş aydınlara yöneltmek istercesine konuyu irdeler. Romanda Nazilerin hegemonyasına girmiş konformist entelektüel kesimi temsilen yazar Koenig yer alır. Diğer yazarlar Nasyonal Sosyalist rejimin tehditkâr, baskılayıcı, kısıtlayıcı yapısından ötürü sürgün edilmiş ya da kaçmışlardır. Koenig ise Üçüncü Reich'in yazarı olmayı kabullenmiş, onların istekleri doğrultusunda yazınsal yapıtlar vererek konformist davranmayı tercih etmiştir. "Diğerleri kendiliğinden kaçarken veya zorunlu olarak sürgüne gönderilirken, Avrupa sınıfından tek yazar olarak kalmıştı. Askeri amaçla kullanılan tumturaklı, abartılı öyküleri ve savaş ilahilerini sipariş üzerine üretiyordu" (s.82). Baum, yazar Koenig'i aynı zamanda Hitler'i iktidara taşıyan patolojik düşünce yapısına sahip insanları-Almanların orta sınıfı- temsil eden bir figür olarak tasarlar. Koenig, Almanlığı yücelten düşünce yapısına sahip, boyunduruk altında olmayı-Hitler ve Nasyonal Sosyalizm egemenliği altında olmayı- özgür düşünce ve eyleme tercih eden biridir. Bir ideolojinin boyunduruğu altında olmanın varoluşsal gerekçesini haykırmak istercesine yazar Koenig düşüncelerini agresif bir tonda şu ifadelerle dile getirir:

Goethe züppenin tekiydi, Helene'den, Roma'dan, İtalya'dan ve bütün şeytani güzelliklerden esinlenirken, Almanya'dan hiçbir şey alamıyordu, diye bağırırken Koenig tümüyle sarhoştü. O, Beethoven'i sevmiyor, Kleist'i hor görüyordu. Gotik sanatının bütün ustaları Goethe'yi tiksindiriyordu. Ama Alman ruhu gotiktir. Bu ruh soyuttur, karanlıklarla doludur ve bir oluğun görüntüsüne sahiptir. Çarpıktır, işkenceye uğramıştır ve acı çekmeyi sever... Sizlerden hiçbiriniz Almanya'yı anlayamaz. Toplumculuk, militarizm, disiplin diye nitelendikleriniz; Prusya'nın körü körüne emir verme ve emre uyma kanunudur. Kendi duygusal ve ölçsüz derin hırsından korktuğu

içindedir ki, Alman ulusu sürekli bir zincire vurulma ve kırbaçlanma duyumsaması içindedir. Alman hür olmayı istemez. Çünkü bu onun özbenliğinin parçalanması demektir (s.86).

Aydınlar, yaşamın anlamını maddi çıkar arayışı ve kendinden beklenileni yapma/uymacılık ile dolduran kitlelerden belirgin biçimde ayrılan kişilerdir. Modern dönemlere değin aydın, amacı dünyevi olana yönelik olmayan felsefeci, din adamı, edebiyat insanı ve sanatçıyı tanımlamak için kullanılmış, yaşama bakış açıları diğer insan yığınlarıinkiyle bir karşıtlık ilişkisi içerisinde olmuştur. Öyle ki insanlar siyasi ihtirasların peşinden sürüklenirken, aydınlar bu ihtiraslardan kopuk ya da tamamen kayıtsızdır. Aydınlar, eğitimsiz güruhun siyasi ihtiraslar peşinden sürüklenmesini ve iki bin yıl boyunca yol açtığı kötülüklerin ve nefretlerin önüne geçemeseler de iyiliği bir değer olarak yüceltmeyi başarmışlardır. Ancak 19.yüzyılın sonundan itibaren aydınlar, siyasi ihtiraslara kapılmış, diğer insanların ihtiraslarını hafifletme işlevi üstlenmesi gerekenler bu ihtirası alevlendirme görevini devralmış; bir bakıma hem insanlığa hem de aydınlığa ihanet etmişlerdir. Ortaya çıkan bu yeni aydınlar, aşırı, nefretle dolu, sabit fikirlere sahip ve arzularının peşinden sürüklenen karakteristikte olup, eğitimsiz yığınları gerektiğinde dizginlemesi gerekirken hizmetine girmiştir artık. Bu aydınlar kendini devlet işlerine vererek daha da güçlenme, eğitimsiz insanların ihtiraslarını benimseyerek onların kalbinde yer edinme çabası daha doğrusu ihanet içindedir (Benda, 2006: 37-40). Nazilerle olan ilişkileri ve yazarlığını Nazilerin öngördüğü bir çizgide yürüten roman figürü Koenig aynı zamanda Nasyonal Sosyalistlerin saldırgan ve diğer ulusları ötekileştiren zenofobik tutumuna karşı durması gerekirken onlara özdeşleştiğinden bir nevi aydın ihaneti içindedir.

Hemcinslerine ana figürlerden biri olan Lisa Doorn başta olmak üzere romanında yer veren Baum, kadının Nasyonal Sosyalist toplumdaki varoluş biçimini aksettirmek ister. *Berlin Otel'i*'nde konformizm yanlısı içindeki kadın, sınırları erkek egemen anlayış tarafından belirlenen bir yaşam süren yapay kimlikleri temsil eder. Romanda olayların merkezinde yer alan kadın figürlerden biri aktris Lisa Doorn'dur. Viyana'da fakirlik içinde yaşayan beş çocuklu bir aileden gelen Lisa'nın yaşamı, Hitler ile karşılaşmasıyla bambaşka bir yöne evrilmiştir. "Sonra da o unutulmaz an, Führer'in arabasının duruşu ve onun eğilerek, nemli ve titrek ellerinden bir kucak dolusu çiçeği alışı vardı" (s. 37). Bu karşılaşmanın duvar afişlerinde yer almasıyla yaşamı bir anda değişmiş, Nazi taraftarı Johannes König tarafından keşfedilmiş, kısa sürede kendini sahnede başrol oynarken ve Hitler tarafından alkışlanırken bulmuştur. Genç, çekici ve zeki bir kadın olan aktris, romanda Üçüncü Reich döneminin konformist sanatçısı olarak belirir. Nasyonal Sosyalistlerle olan dostlukları ve bazılarıyla yaşadığı gönül ilişkileri ona konforlu bir yaşamın ve şöhretin kapılarını sonuna kadar açmıştır. Bu ayrıcalıklı yaşamın keyfini süren aktris bir yandan da Nasyonal Sosyalist öğretileri içselleştirmiş olduğundan kendine ve daha önemlisi topluma yabancılaşmış bir sanatçı trajiji yaşamaktadır:

Ülkeyi yönetenler onun dostlarıydı. Lisa bundan gurur duyuyordu. Bunlardan birkaçının özel şekilde yaşamına girmesi ona pek bir şeye mal olmamıştı. Onların her birine bağlanmış, onlara hayranlık beslemiş, şimdi generale gösterdiği saygının benzerini göstermişti... Dünyanın derinliklerine kadar uzanan sarsıntılar, onun aklını pek az kurcalıyordu. Yurdunu seviyor ve onun üstünlüğünden hiç şüphe etmiyordu. İyi ve soylu ne varsa Almanya'ya ait olduğuna inanıyordu. Müzik, şiir, ilim, felsefe, tiyatro, sinema, yollar ve manzaralar, onu bağlayan bütün bu derin ve içten olgular hep Almandı. Eksiksiz ve saf dinsel inançsızlığındaki Lisa, Üçüncü Reich'in bu çocuğu, hiç düşünmeden ve kayıtsız Yeni Düzen'in kutsal kitabına inanıyordu. Ona hiç durmaksızın, Almanya'nın kutsal görevinin, Yeni Düzen'i dünyanın dört bir yanına yaymak olduğunu tekrarlatmışlardı. Bütün bir dünyanın bu güzel nimeti paylaşacak olması düşüncesiyle bile, içi bazen mutluluk doluyordu (s. 51).

Konformizm ve kadın bağlamında ele alındığında romanda diğer önemli bir figür olarak Tilli yer alır. Tilli, güzelliği ile dikkat çeken ancak sahip olduğu bu estetik değeri aktris Lisa Doorn gibi lehine kullanamayan, erkekler için cinsel bir obje olmadan öteye geçemeyen bir kadın olarak betimlenir. "Bazı

ilkel kavimlerin kutsal yontuları gibi Tilli de cinsellikten ibaretti... Tilli isteyenler için çalışan bir zevk makinesinden başka bir şey değildi" (s.28). Yaşamını, bedenini diğer insanlara sunarak kazanan Tilli bir yandan da muhbirlik yapmakta, Nasyonal Sosyalistlere bilgi sızdırmaktadır. Nazilere bilgi vermek yaşamını güvence altına almanın, hain olmadığını kanıtlamasının yegâne yolu aynı zamanda onaylanma adına sergilenen konformist bir davranıştır. Tilli karakterinin içine düştüğü bu durumun sebebi mazisinde yaşadığı bir aşk öyküsünde gizlidir. Nasyonal Sosyalistlerin ırkçı öğretileri ile ters düşmüş geçmişte bir Yahudi genç ile birliktelik yaşamış sonrasında kendini üstesinden gelinmesi zor, yoksulluk ve kötülüğün çevrelediği bir yaşamın içinde bulmuştur:

Birkaç yıl oluyor, onun ve benim fotoğraflarımız aynı gün gazetelerde yayınlandı. Lisa Doorn Führer'e çiçek sunan Küçük bir kızdı. Bana gelince, sokaklarda boynundaki; Ben bir Yahudi'yle yattım" yazılı bir levhayla dolaştırılan genç kızdım. İşte bu nedendendir ki, o şimdi milletin ilahesidir, ben de olduğum gibiyim....Evet, Bay Nichols, işte başlangıcım böyle oldu. Vıdayı sıkmakla işe başladılar ve bana bütün istediklerini yaptırıldılar. Böylece tepetaklak yuvarlandım, bir karabasandaymışım gibi yuvarlandım, yuvarlandım (s.236-237).

Romanda her iki kadının yaşamı karşıtlıklar düzleminde betimlense de konformizmin yarattığı trajedi ortaktır. Lisa Doorn'un varlıklı bir yaşam sürerken Tilli'nin zorluklar içinde perişan bir dünyada yaşam mücadelesi vermesi yazgılarını farklı kılmaz. Aksine her iki kadın da kendine dayatılan doğruları-düşünceleri, fikir, eylem tarzlarını- kabullenerek kendine yabancılaşan bireyi temsil eder. Aynı zamanda kadın bedeninin metalaştırılması ortak yazgıya dâhildir; biri yaşamını idame ettirmek için para karşılığı erkeklerle ilişkiye girerken diğeri konformizmin sağladığı ışıltılı dünyayı kaybetmeme adına istemeyerek de olsa gönül ilişkileri içine girmektedir.

### **Prangaları kırmak: Nonkonformizm ve(ya) direniş**

Tarihi perspektiften incelendiğinde Nasyonal Sosyalizm'e karşı direnişin, eylem motiflerindeki farklılık nedeniyle tipolojisinin ortaya çıkarılması mümkün değildir. Direnişler, siyasi veya dini sebeplerden ötürü, kurbanlara karşı duyulan merhametten veya suçluluk duygusundan gelişmiştir. Bu yüzden direnişi, amacı Nazizm'i devirme olan siyasi harekete indirgeme yerine Nazi ideolojini reddeden her türlü aktif veya pasif davranış biçimleri olarak tanımlama yönünde öneriler olmuştur. Bu bağlamda nerdeyse günlük yaşamın bir parçası haline gelen Hitler selamı vermemek veya gamalı haç yerine kilise bayraklarının pencerelemlerden asılması ya da gençlik hareketlerinin dikte edilen müzik türleri yerine başkaca-caz, swing-müzikler dinlemeleri direniş olarak tanımlanmış ancak bunlar rejimi yıkmada yetersiz olacağından kabul görmemiştir. Direnişin ne olduğu konusunda fikir birliği sağlanmamış olsa da bunlar her halükarda nonkonformist davranışlardır (Liepach, 2001: 50-53). Ayrıca Hitler Gençliği üyelerinin bir bölümünün yoğun askeri eğitimleri, siyasi telkinleri ve bedenleri üzerinden gerçekleştirilen biyopolitikayı reddederek kendi kaderlerini tayin etme ve bireysellikleri savunma yönünde attığı adımlar nonkonformist davranışlar olarak tarihe geçmiştir (Liepach: 21-22). Baum, romanında Martin Richter üzerinden bu tarihi gerçekliğe göndermede bulunur; Hitler Gençliği'ndeki huzursuz kıpırdanmalardan gelişen nonkonformizmi daha da ileri taşıyarak direniş olarak kurgular.

Yazarın kitlelere çağrıda bulunma, onlara belirli bir düşünce ve eylem biçimini telkin etme gayesi aynı zamanda metnin ana iletisi olan tiranlığa karşı mücadeledir. Bireyin kendini ifade etme, eylemde bulunma ve sessini yükseltmesini olanaksız kılan Nasyonal Sosyalizme karşı duruş tiranlıkla mücadele ile eşanlamlıdır. İnsanların çıkarlarını öncelediği, korkudan köşeye sinip özgürlüklerini yitirme pahasına boyunduruk altında yaşama kaderini kabullendikleri bir zamanda faşizme karşı direnişin, uymacılığa karşı özgürlüğün sembolü olarak romanın ana figürü olarak Martin Richter'i öne çıkarır. Richter, Nazi taraftarlarının buluşma noktası ve sığınağı haline gelen otelde saklanmaktadır. Richter,

başlarda rejim taraftarıdır. “Ben de bir zamanlar Führer’e bir Mesih gibi inanmışım” (s.68). Ancak daha sonra Hitler’in vaatlerinin gerçek olmak bir yana, Almanya’yı çöküşe sürüklediği ve halkına ihanet ettiğini görmesiyle fikirleri yön değiştirmiş bunun üzerine öğrencilerden oluşan bir direniş hareketi oluşturup liderliğini üstlenmiştir. Ana figürdeki bu değişim nonkonformizmin felsefesiyle yakından ilişkilidir, çünkü “nonkonformizm, yaşamda ahlak, değer yargısı veya hakikat diye bir şey olmadığı, sosyal yaşamın anlamsız, yararsız olduğu felsefesini bünyesinde barındırmaktadır” (Sarıkaya, 2013: 233). Richter’in nonkonformist eylem biçimi, Nazilere boyun eğmek zorunda kalmış insanları konformist güruhu cesaretlendiren, değişim ve dönüşüme giden yolda öncü bir rol üstlenmektedir:

Richter, duvarlara yazılan bir isimdi, yalnızca. Bir fısıltı, bir söylenti, bir tehdit ve uykusuz geceleri dolduran bir korkuydu; bu bir tutku, bir umut, bir efsaneydi. Evlerin duvarlarında görülüyordu: “Richter’i öldürebilirsiniz, ama onun ruhunu asla öldüremezsiniz!” Bu, duvarlarda, otomobillerde, metronun kalabalık vagonlarında, halka açık parklarda, otobüslerde ve anıtların kaidelerinde yazılmış bulunuyordu. Polis devriyeleri bu yazıları silmek için dolaşüyor, gördükleri yerlerde bütün gece boyunca nöbet tutuyordu. Ertesi gün aynı duvar yazısını buluyorlardı: “Richter’i öldüreceksiniz, ama onun ruhunu asla öldüremeyeceksiniz!” (s.10).

Nasyonal Sosyalizm karşıtı eylemlerinden dolayı tutuklanan ancak daha sonra bir şekilde kaçmayı başaran Richter’in Nazilerle alay edercesine onların sığınağı olan otelde bir süre saklanması romanın çok zincirli olay örgüsünün önemli bir parçasıdır. Çünkü polis araması sırasında gizlenmek için odasına girdiği Lisa Doorn’un değişimini bu karşılaşma sağlar. Lisa odasında gizlenmeye çalışan Richter ile ilk kez göz göze geldiğinde korku ile paniğe kapılır. Önünde iki seçenek vardır; onu ele vermek veya ona yardım etmek. Bu ikilem içinde bocalarken onunla konuşmaya başlar, Martin’in kendisi ve arkadaşlarının başına gelenleri oyuncuya aktarmasıyla aklı karışır. Ancak Nasyonal Sosyalizm rejiminin bütün nimetlerinden yararlanan, yaşamından olanca mutlu iken ona yardım etmek anlamsız gelmektedir, çünkü onun bakış açısı oldukça farklıdır. “Acınızı ayıplamıyorum, dedi Lisa, derinden yaralanmıştı. Ama bu yanlış, Bütün söyledikleriniz yanlış. Almanya’nın Führer tarafından ayağa kaldırılmadan ve bugünkü haline getirilmeden önce ne olduğunu unuttunuz mu? Fakir ve mutsuz sürünüp duruyorduk. Artık, güçlüyüz, yeniyoruz ve kudretliyiz” (s.67). Bunları söylerken içten içe kendi yaşamını sorgulamaya, görkemli yaşamında özgür olup olmadığını konusunda düşünmeye başlar yaşadığı ikilem adeta varoluşsal bir bunalıma dönüşür:

Lisa, daha bir saat öncesine kadar hiç tanımadığı bu yüzün çizgilerini incelemeyi sürdürdü: Bu kadar kısa bir zamanda, bu derece alışılmış olması ne hayret vericiydi. Kısırlarıyla sırtı, yarası, yara izleri ve bir başkaldırı, bir azap kaynağı olan fikirleri Lisa’nın gözlerine kazınmıştı... “Özgürlük mü?” diye düşündü Lisa... Özgürlük zahmetli ve acıktı. O çok acı çekmiş, korkmuştu, saklanmak zorunda ve her an tehlike içindeydi. Bu özgürlük müydü? Onu artık tanıyor muyum? Özgürlük klasik piyeslerde kulağa hoş gelen, alkışlandığı galerilerde yükselen bir sözcüktü... Rahat yaşamını bulandıracağı için görmek ve tanımak istemediği şuuraltının derinliklerine gömdüğü, unuttuğu şeyler, bir anlar demeti aniden Lisa’nın belleğine üşüştü. Çok azdılar neredeyse bir avuç dolusu, ama özgürlüğü tanıyorlardı (s.70).

Baum, okuyucuya özgürlük gibi başat bir insani değeri anımsatmak ve zor zamanlarda da olsa insan onuruna yakışır biçimde davranmanın gerekliliğini yeniden keşfettirmek için bu noktada Lisa Doorn’da zihniyet değişimini devreye sokar. Bu değişim, konformist düşünceden özgür düşünceye dönüşümdür. Kendine dayatılan ve kanıksadığı yaşama yönelik yaptığı sorgulamalar Lisa Doorn’un kendilik değerlerine dönmesine yeter. Kendine yabancılaştığını fark etmesiyle adeta konformizmin prangalarını kırar. Romanın başlarında Nazilerin güdümünde tutsaklığı özgürlüğe yeğlemesiyle anti kahraman portresi çizen aktris artık özgürlük yanlısı, yaşamı pahasına kendini tehlikeye atan gerçek bir kahramana evrilir. Tutsak olmanın sırtına yüklediği ağırlıktan kurtulmak isteyen Lisa Doorn oyunculuk yeteneğini de kullanarak Richter’in kaçmasına, özgürlük mücadelesine devam etmesine yardım eder. Bir yandan

da ona âşık olan Lisa, romanın sonunda işilti yaşamını arkada bırakarak Richter ile yeni bir yaşama adım atar. Ancak buradaki aşkı, karşı cinse karşı olan duygulanım olarak değil alegorik bir düzlemde değerlendirmek yerinde olacaktır. Çünkü Richter'deki özgürlük ve cesaret, kadındaki zihniyet değişimini tetikleyen ve onu karşı cinse bağlayan ana unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Romanda konformizmin prangalarından kurtulan bireyleri yansıtırma açısından öne çıkan başka figürler de yer alır. Bu bağlamda anlatımın başında yetkeye boyun eğen, uyumcu davranışlarıyla kendi olamamanın trajijini yaşayan İngiliz tutsak Geoffrey Nichols ve Tilli romanın sonlarına doğru diğer insanları önceleyen özgeci bir davranış benimserler. Otelde tutsak olduğu süre boyunca kendi ülkesi İngiltere aleyhine propaganda yayını yapan Nichols, romanın sonlarına doğru özgürlükçü bir düşünce ve eylem biçimini benimser. Radyo yayını sırasında Almanya propagandası yapması beklenirken, İngilizleri cesaretlendiren cümleler sarf eder. "Gemi batıyor, saldırılarınızı sürdürün, gelmeye ve bombalamaya devam edin. Gerçeği söylüyorum! Amca yaklaşın, onlara en sert şekilde vurun, çöküyorlar, biz kazanacağız" (s.244). Kendini temize çıkarmak için ülkesine verdiği bu mesaj, yaşamına mal olsa da özgürlüğünü elde etmiş olur.

Nonkonformizm, Nichols'un bu davranışıyla romanda adeta dalga etkisi yapar; başkaldırma biçiminde kendini gösteren eylem biçimi adeta birinden ötekine bulaşan bir fenomene dönüşür. Nazilerin muhbirliğini yapan Tilli de yaşamını tehlikeye atma pahasına eski sevgilisinin-Yahudi olan- annesine yardım eder. Bu davranışının kendisini içinde bulunduğu durumdan daha zor bir duruma düşüreceğini bilmesine rağmen, oteldeki bombardıman sırasında otele gizlice giren sevgilisinin annesi Frau Baruch'u savunur. Nasyonal Sosyalistlerin barınağı olan otele Yahudi bir kadının girmesine sinirlenen Gauleter'e yönelik Tiili'nin sarf ettiği cümleler ise boyunduruk altında olmanın dayanılmaz ağırlığından kurtulmak isteyen birinin adeta çılgıdır:

Çok sevdiğim iki erkek kardeşim vardı, onlar da Rusya'nın soğuşunda öldü. Şuna buna bağlandım, ama onlar da gitti, ama ben yaşıyorum. İngiliz'i seviyordum, ama artık o da burada değil. Bombaları dinleyin, dinleyin onları! Hepsi bizim için! Neden artık başka şeylere bağlanayım? Oyunu kaybettiniz, Herr Gauleter; sizden korkmuyorum. Ne yaparsanız yapın, siz kapana kısılmış bir faresiniz.! Ah! Şuraya bir bomba düşse de hepimizi, sizi, beni, Yahudileri, ari ırktan olanları ve diğerlerini hep birlikte öldürse, ne kadar hoşuma gidecek. Ölmeyi isterdim, ama sizinle aynı mezara gömülmek beni tiksindiriyor! (s. 257).

Romanda Nazilere karşı direnişin sembol ismi Richter'in kaçışına yardım eden aktris Lisa Doorn ve İngiliz tutsak Nichols'un dışında Philippe, Gaston, komi Adolph, Adolph'un babası gibi karakterlere yer verilir. Yazar bu geniş kişi kadrosuna yer vererek konformizme tepki olarak ortaya çıkan direnişin, bireysel çabalayıştan çıkıp kitle içinde genişleyen ve yayılan bir fenomene dönüşmesinde birlik ve beraberliğin önemli olduğunu okuyucu kitlesine hatırlatmak ister. Ayrıca romanda gözden kaçmaması gereken diğer bir nokta ise direnişin sembol ismi Martin Richter, Aktris Lisa Doorn, Tilli ve İngiliz tutsak Nichols'un başlarda Nazizm'in savunucuları-bazıları zorunlu olmakla beraber-olmalarına rağmen romanın sonunda zihinsel olarak değişim gösteren dinamik figürler olarak kurgulandığıdır. Bu bağlamda romanın aynı zamanda dönemin toplumsal dönüşümünü öykülediği söylenebilir.

## Sonuç

Nasyonal Sosyalizm döneminin toplumsal gerçekliğini duyumsatmaya çalıştığı *Berlin Oteli* romanında Baum, mekân olarak mikro kozmos işlevi üstlenen oteli tercih eder. Yazında sıkça yinelenen motiflerden olan otel, romanda hem Naziler ve zengin çevreleri-sanayici, bankacı, firma temsilcileri-hem de yazar, sanatçı, öğrenci, fahişe, işbirlikçi gibi toplumun önemli bir kesimi temsil edenler için bir sığınaktır. Söz



konusu mikro evrende toplumu simule eden konuklar bir bakıma Nazileri iktidara taşıyarak kendi tayin ettikleri kaderlerin bedelini ödeyen yığınları temsil etmekte, sınırları belirlenmiş bir şekilde kendilerine biçilen rolleri oynamaktadır. Bu roller çalışmamızda ele aldığımız konformizme işaret eder. *Berlin Oteli*'nde konformizmin toplumdaki yansımalarını farklı boyutlarıyla görmek mümkündür. Bir kesim için çıkarlara hizmet eden bir kesim ise zorbalığa karşı yaşamda kalma adına zorunlu olarak geliştirilmiş bir yapıdadır. Çıkara dayalı konformizmi romanda yalnızca Hitler'e yakınlaşmak için sevmediği bir kadında evlenen Gauleiter Plotke, Üçüncü Reich'in nimetlerinden sonuna kadar faydalanan aktris Lisa Doorn ve aydın ihaneti ile tanımlanabilecek, Nazilerin dikteleri ile yazılar kaleme alan yazar Koenig kişilerinde görürüz. Zorunlu konformizmin en basit örneği romanda Hitler selamı olmakla birlikte ayrıca Nazilerin baskılarıyla muhbirlik yapan Tilli ve Nazi propagandası yapmaya zorlanan tutsak Nichols'da görmekteyiz. Söz konusu kişiler kendilik değerlerinden yoksun olduklarından aynı zamanda yapay kimlikleri simgeler.

Romanda bir taraftan adeta kimlikten yoksun bedenlerle yaşamayı kabullenmiş karakterlerin bocalamaları öykülenirken bir taraftan da yazınsal bir strateji izlenerek konformizmin ağırlığı altında ezilen bu kesimin karşısına Nazizm'e karşı mücadele eden karakterler yerleştirilir. Bunların başında romanın ana figürü Martin Richter gelir. Önceleri Nazi taraftarı olan Richter, gerçek yüzlerini gördükten sonra onlardan uzaklaşmış cephe almıştır. Bu yönüyle Richter, yazarın okuyucuya telkin etmek istediği cesaret, değişim ve dönüşümün sembol ismidir. Toplumsal değişim ve dönüşümün en zor zamanlarda dahi mümkün olduğunu vurgulamak isteyen yazar Richter dışında Lisa Doorn, Tilli ve tutsak Nichols gibi roman karakterlerini de dinamik bir biçimde kurgulamıştır. Bu karakterler romanın sonlarına doğru Nazilerin zorbalığına boyun eğmeyerek yaşamları pahasına bir karşı duruş benimser; Lisa Doorn ihtişamlı yaşamına sırt çevirerek Richter'in mücadelesinde yanında yer alırken, Tilli ve Nichols Nazilere karşı sesini yükseltip adeta prangalarından kurtulurlar.

### Kaynakça

- Adugit, Y. (2013). Özgürlüğün Kısa Tarihi. FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi. (16), 63-93.
- Baum, V. (1991). *Berlin Oteli*. (E. Sunar, Çev.). Siren Yayınları: İstanbul.
- Benda, J. (2006) *Aydınlarn İhaneti*. (C. Soydemir, Çev.) Doğu Batı Yayınları: Ankara.
- Berlin, İ. (2007). İki Özgürlük Kavramı. Liberal Düşünce Dergisi, (46), 59-72.
- Fromm, E. (2008). *Özgürlükten Kaçış*. (Ş. Yeğin, Çev.) Payel Yayınları: İstanbul.
- García, O. (2011). Das hotel im spiegel der deutschsprachigen literatur--Motiv, Kulisse, Bühne und Schauplatz. *Anuario de Estudios Filológicos*. vol. 34, pages: 23-37. Erreichbar unter: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3849870>
- Jung, C. G. (2005). Dört Arketip. (Zehra Aksu Yilmazer, Çev.) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Kessler, T. Fritsche, I., (2018), *Sozialpsychologie*. Springer Verlag: Wiesbaden.
- Liepach, M. (2001). *Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg*. Stark Verlag: Freising.
- May, R. (1997) *Kendini Arayan İnsan*. (A. Karpat, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık: İstanbul.
- Sarıkaya, O. "Konformizm-Nonkonformizm Açısından Edip Cansever'in Şiiri." FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 2 (2013): 229-245. <http://dergi.fsm.edu.tr/index.php/ia/article/view/42/67>
- Süß, D. (2018). Arbeit, Leistung, Bürgertum. Norbert Frei (Hrsg.), in *Wie bürgerlich war der Nationalsozialismus?* (s. 113-114). Göttingen: Wallstein Verlag
- von Känel, S. M. (2012). Vicki Baum. In: *Metzler Lexikon deutsch-jüdischer Literatur*, (2. erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 29-31). Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Yükselbaba, Ü. (2017). Milgram Deneyi: Otorite ve İtaate Dair. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 75 (1) , 227-270.

**Adres**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 50-Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin "el-Lüzûmiyyât"ı ile William Blake'in "Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları" adlı eserlerinde pesimizm

Hasan HARMANCI<sup>1</sup>

**APA:** Harmancı, H. (2022). Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin "el-Lüzûmiyyât"ı ile William Blake'in "Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları" adlı eserlerinde pesimizm. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 825-840. DOI: 10.29000/rumelide.1074105.

### Öz

Bu makale Klasik dönem Arap Edebiyatı'nın önde gelen isimlerinden biri olan Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin *el-Lüzûmiyyât*'ı ile Romantik dönem İngiliz Edebiyatı dendiği zaman akla gelen ilk şairlerinden William Blake'in *Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları* kitabındaki şiirlerde geçen pesimizm örneklerini mukayesesini ihtiva etmekte olup birbirinden tamamen farklı tarih, kültür ve coğrafyada yaşamış iki mühim edebi şahsiyetin eserlerinin bir kavram üzerinden benzerliklerini ve farklılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake doğuştan gelen estetik hünerlerinin yanı sıra yaşadığı zaman ve mekânın özelliklerini de şiir dünyalarına yansıttığı bilinmektedir. Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî toplumsal sorunların had safhada olduğu bir tarihi süreçte siyasî, iktisadî, içtimâî eleştirilerle dolu pek çok şiir örnekleri ile karşımıza çıkarken diğer taraftan İngiliz şair William Blake modern dünyanın filizlenip vücut bulduğu, rasyonelitenin ve maddiyatın yegâne ölçü olduğu bir coğrafyada mistik ve romantik olana temayül edip şiirlerinde mevzu bahis toplumsal süreci kıyasıya eleştirdiği görülmektedir. Farklı zaman, farklı mekân ve farklı kültürlerden gelen bu iki sanatçının eserlerine bakıldığında aynı ruh halinin tezahürü olabilecek şiirler söylediği tespit edilmiştir. Hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake'in şiirlerine pesimizm kavramı üzerinden yapılan karşılaştırmalı edebiyat alanındaki bu inceleme diğer bir taraftan da asırlar önceki tarihi Britanya adası ile kadim Diyâr-ı Şam coğrafyalarını farklı disiplinler aracılığı vasıtası ile bir okuma olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Arap Şiiri, Romantik Dönem İngiliz Edebiyatı, Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî, William Blake, Pesimizm

## Pessimism in Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî's "al-Lüzûmiyyât" and William Blake's "Songs of Innocence and Experience"

### Abstract

This article is about Innocence and Experience by el-Ma'arrî's al-Lüzûmiyyât, one of the leading names in Classical Arabic Literature, and Blake, one of the first poets that come to mind when Romantic Period English Literature is mentioned. His songs contain a comparison of the examples of pessimism in the poems in his book, and it aims to examine the similarities and differences of the works of two important literary figures, who lived in completely different history, culture and geography, through a concept. It is known that both poetry reflect their innate aesthetic skills as well as the characteristics of the time and place they live in to their worlds of poetry. While el-Ma'arrî comes across with many poetry examples full of political, economic and social criticism in a historical process; on the other hand Blake, is the only place where rationality and materiality sprout and come

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati (Muş, Türkiye), hasanharmanci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6801-0692 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074105]

into being in the modern world. It is seen that he leans towards the mystical and romantic in a geography where he is the measure and criticizes the social process in question in his poems. When the works of these two artists, who came from different times, different places and different cultures, were examined, it was determined that they sang poems that could be the manifestation of the same mood. This comparative literature review, based on the concept of pessimism, on the poems of both el-Ma'arrî and Blake, on the other hand, interdisciplinary analyzes the historical British and Damascus.

**Keywords:** Classical Arabic Poetry, Romantic English Literature, Abu'l-Ala al-Ma'arrî, William Blake, Pessimism

## Giriş

Arapça'da pesimizm kavramının karşılığı olan (كشائم) kelimesi (شائم) kökünden türemiş olup sözlüklerde anlam olarak sıklıkla "kötümserlik" (Wehr, 1974, s. 449), yanı sıra; bereketli uğurlu olmanın zıttı, uğursuzluğa doğru yönelmek gibi (Manzûr, 1414, s. 316) karşılıklar ile de verilmektedir. Felsefe disiplinde "her şeyi kötü yanından alma tutumu; her şeyi kötüye yorma eğilimi; dünyanın şu anda olduğundan daha da kötüye gideceği yönünde duyulan sarsılmaz inanç; hem dünyanın hem insanın özünde kötü olduğunu, kötünün iyiye, acının hazzı, çirkinliklerin güzelliklere her durumda kendisini bütünüyle iyimser(cilik anlayışının karşısına yerleştiren yaşam felsefesi" (Ulaş, 2002, s. 847) olarak açıklanmaktadır. Psikolojide ise "olumsuzculuk" şeklinde karşılık bulan terim, "dışarıdan yapılan önerilere, telkinlere ya da isteklere karşı açık veya örtülü karşı çıkma veya direnme, istenen şeyi yapmama veyahut tam tersini yapma" (Budak, 2000, s. 549) olarak tanımlanmıştır. Hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake yaratılıştan getirdikleri özellikleri hem de yaşadığı çağ ile etkileşimlerinin bir sonucu olarak kendilerine has kurdukları şiir dünyaları, bağlı buldukları milletlerin edebiyatlarına büyük bir zenginlik olarak tezahür etmiştir. Bu iki büyük şairin şiir dünyasında pesimizm kavramının ne şekilde yer ettiğine bakmaya çalışacağız.

## 1. Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî, William Blake ve eserleri hakkında kısa bilgi

Edebiyatın hangi türünde eser veriyor olursa olsun, bir edibin yazı dünyası oluşurken başka pek çok saikle birlikte üzerinde yaşadığı mekân ve zaman dilimi önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde her iki şairin hayatları ve yaşadıkları döneme kısaca değinip ana bölümde bu tarihi sürecin şiir dünyalarının yansımalarına bakılacaktır.

### 1.1. Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ve *el-Lüzûmiyyât*

Arap şair ve filozof Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî bugünkü Suriye sınırları içinde kalan Ma'arratu'n-nu'mân'da, 363/973 yılında dünyaya geldi, 449/1057'de vefat etmiştir. Baba tarafından Tenûh kabilesine mensup olan Ebu'l-Alâ'nın babası ve dedesi bu bölgede kadılık yapmıştır. Annesi ise Halepli Benî Sebîke'dendir. Şair ve filozof el-Ma'arrî dört yaşında iken geçirdiği çiçek hastalığı sebebiyle görme yetisini tamamen kaybetmesi onun şiir ve ruh dünyasında kalıcı bir etki bırakmıştır (el-Hamevî, 1993, s. 294-296).

Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ilk gençlik yıllarını bugünkü Suriye coğrafyasında geçirmiş bu topraklarda yaşayan bilginlerden, âlimlerden istifade etmiştir. Babasını erken yaşta kaybetmiş olan şairin hayatında annesi merkezi bir rol oynar. Şam bölgesindeki kıymetli isimden istifade ettikten sonra dönemin ilim merkezi olan Bağdat'a giden el-Ma'arrî yine pek çok önde gelen isim ile tanışmış ve onlardan pek çok şey

öğrenmiş olsa da anne özlemi ile memleketine, annesinin yanına geri döndüğü (el-Fâhûrî, 1953, s. 686) kaynaklarda zikredilmiştir.

Bir vakıftan gelen düşük bir ücretle hayatını idame ettirmiş olan Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî o zamanlar günümüzde vegan beslenme türü olarak tesmiye edilen bir tarzda ne et ne de süt ve yumurta gibi hayvansal ürünleri yiyordu. Yaşadığı toplum içinde kabul edilmeyecek pek çok iddia ortaya koyan ve bunun sonucu olarak sık sık küfür ile itham edilen el-Ma'arrî'nin et ve hayvansal ürünleri tüketmemesi de uzak doğu dinlerine intisap ettiği iddialarına yol açmıştır. Özellikle şairin orta yaşlarına denk gelen annesinin vefatı onu daha münzevi bir hale getirmiştir. 449/1057'de hayatını kaybeden Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin cenaze merasiminde seksen şairin mersiye okuduğu (Dayf, 1959, s. 60-61; el-Hamevî, 1993, s. 294-296; el-Fâhûrî, 1953, s. 686-693; Fahreddin, 1908, s. 6-18) pek çok kaynakta zikredilmektedir.

Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin yaşadığı dönemde İslam dünyasına hâkim olan Abbasilerin tarihi bir bakıma toplumsal isyan ve kargaşanın tarihidir. Özellikle şairin yaşadığı (363/973 - 449/1057) Abbasilerin üçüncü asrında yoğunlaşan din, mezhep ve iktisadi temelli çatışmalar içtimai alanda büyük sorunlara dönüşürken, sorunların ortaya çıkmasındaki bir önemli etken de siyaset çevresindeki muhteris insanlar ve bu hırsın toplumsal hayata yansması olarak görülür.

el-Ma'arrî zeki olması nedeniyle gözü gören pek çok kişinin yapamadıklarını yaptığı, satranç ve tavla oyunlarında âmâ olmasının eksikliğini hissetmediği, hatta gözleri bu durumda olduğu için Cenâb-ı Allah'a şükrettiği bilinmektedir. Rızaeddin bin Fahreddin körlük ve içgörü konusunda dünyanın bilinen en eski şairlerinden şairlerin babası diye zikrettiği Homeros'u (Fahreddin, 1908, s. 20-25) örnek vererek Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin önemli ilham kaynaklarından birine işaret etmektedir.

Arap Edebiyatı tarihi üzerine yaptığı kapsamlı araştırmalarla bu alanda akla ilk gelen isimlerden biri olan Şevki Dayf, Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî kadar Arap şairlerden hiçbirinin kişisel hesaplarını bir tarafa koymadıklarına ve mensubu oldukları toplumların yaşadığı problemlerle çok da alaka kurmadıklarını işaret etmektedir. (Dayf, 1959, s. 60) Sör unvanına sahip İskoç şarkiyatçı Hamilton Alexander Roskeen Gibb, Ebu'l-Alâ için yalnız ve beklenmedik bir vaka, sıra dışı bir adam, gelenekten kopmuş, kötümser olmasına rağmen keskin zekalı bir düşünür ve büyük bir hümanist (Gibb, 2017, s. 100) olduğunu söylemektedir. Geçtiğimiz çağın önde gelen Arap Edebiyatı tarihçilerinden Hannâ el-Fâhûrî de Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin duygu ve düşünce dünyasının bir özeti olan *el-Luzûmiyyât* adlı bu eserinde baskın temanın karamsarlık ve olumsuz bakış açısı (el-Fâhûrî, 1986, s. 696) olduğunu söylemektedir.

## 1. 2. William Blake ve Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları

İngiliz şair ve ressam olan Blake 28 Kasım 1757 Londra'da doğdu, 12 Ağustos 1827'de aynı şehirde hayatını kaybetti. William Blake, yedi çocuklu orta sınıf bir ailenin üçüncü çocuğuydu. Blake okula hiç gitmedi ve evde annesi tarafından eğitildi. Pek çok büyük sanatçı gibi yaşadığı zaman diliminde ne şiir dünyası ne de resimleri anlaşılan William Blake yine pek çok büyük sanatçı gibi vefatından sonra eserleri üzerinden ilgi görmeye başlamış, edebiyat tarihçileri onun şiirlerindeki anlatım gücü, hayal, derinlik ve çok anlamlılık gibi özelliklerini görmüşler. Arap şair ve filozof Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî gibi marjinal olarak da tanımlanabilecek nev-i şahsına münhasır yapısı ile William Blake de çağının insanların gözünde meczubun biriydi. Eserlerine de yansıdığı üzere, Blake, meleklerin, ölülerin ve azizlerin kendisiyle irtibat kurduğuna yürekten inanan ve çeşitli ekstazik deneyimler, 'vecd'ler yaşayan ve gördüklerine duyduğu inanç, insanların ona telkin ettiklerinden çok daha güçlü olan biriydi (Aksakal, 2021). Blake'in delilik ile ithamı konusuna bir örnek şairin yirmi beş yaşındayken yaptığı evlilik

üzerinden verilebilir. Kendisinden beklenenin aksine okumamış kara cahil olarak adlandırılan bir kadınla evlenen William Blake onu eğitir, okuma yazmayı ve kendisine yardım edebilmesi için gravür yapmayı da öğretir. William ve Catherine Blake çiftinin çocukları olmamıştır bununla birlikte uzmanlar eğitim ve kültür seviyelerindeki bu büyük farklılığa rağmen söz konusu evliliği ideal olarak kabul ederler. Çünkü Bayan Blake uyulması kolay olmamakla birlikte eşinin yaşamına sorgulamaksızın büyük bir uyum gösterir. William Blake evinin bahçesinde sıcak havalarda karısıyla birlikte çıplak oturur ve Milton'un *Paradise Lost*'unu yüksek sesle okumayı pek doğal bulurdu. Bahçe de tüm bu olup biteni görenler arkalarını dönüp uzaklaşırken, 'Buyrun, işte Âdem ile Havva', derdi hiç telaşlanmadan (Urgan, 2004, 543) bir örnek olarak gösterilebilir. William Blake'in Hristiyan akidesinde derinleşmiş biri olmakla beraber o dönem İngiltere'deki dini kurumlara düşman olması bir başka önemli özelliğidir. (Bentley, 2021). William Blake'in çokça muhalefet ettiği büyük gelir adaletsizliklerinin ortaya çıktığı büyük toplumsal dramların yaşandığı on sekizinci yüzyılda dünyaya gözlerini açması muhalif kimliğinin oluşmasında önemli bir diğer faktör olarak düşünülebilir.

Blake'in hem şiirlerine hem de gündelik hayatında baskın olan düşüncesine bakıldığı zaman, o dönem yükselen sanayi devrimi destekli kapitalist sistemin insanın değerini hiçe sayan onu köleleştiren süreci görüp bu gidişata hem teoride hem pratikte muhalif olduğu görülebilir. Diğer taraftan İngiliz şairin bu muhalefet tarzı, kendisinin de mensubu olduğu romantik dönem edebiyatı temsilcilerinin adeta var oluş sebebi, bu edebi akımın da temel söylemi olduğu söylenebilir.

İngiliz şairin de mensubu olduğu Romantizm akımı 18. asrın ikinci yarısı ile 19. asrın ilk yarısında neşet etmiş ve devam eden süreçte bütün Avrupa'ya yayılmıştır. Romantizm kendisinden önce ortaya çıkmış olan Klasisizm akımının bir bakıma antitezidir. Aslında ilk modern edebiyat ve sanat akımı olarak kabul edebileceğimiz Klasisizm'in sanatçıya ve sanat eserine koyduğu kesin tanımlar ile baskılanmasına muhalefet etmiş, yine modern düşüncenin öne çıkardığı akıl ve sağduyuya mukabil kalbi öncelmişlerdir. Normalde Ortaçağ düşüncesinin antitezini arayan ve bu minvalde bir formül geliştirme amacını taşıyan ilk modernler ise bunu Antik Yunan ve Latin klasiklerinde bulmuştur. Romantik akıma mensup edebiyatçılar antikite düşüncesine karşı çıkıp edebiyatçının yaşadığı dönemi, gerçekliğini ve gündelik hayatı ön plana çıkarılan unsurlar olur. Modernlerin muhalefeti ile birlikte arka planda kalan din ve milliyetçilik gibi kavramlar (Harmancı, 2021, s. 49-86) bu dönemde tekraren tartışmaya açıldığı görülmektedir.

William Blake dendiği zaman akla ilk olarak, Romantik dönem şairi terkibi gelse de onu belli bir akım ve dönemle kısıtlamak mümkün değildir. Modern düşünceyle birlikte ortaya çıkan edebiyat akımları eserlerin kategorizasyonunda önemli bir yer işgal etmekle birlikte, büyük sanatçılar ve sanat eserleri bu tip sınıflandırmaların üstünde yer alır. Nitekim Blake'in bu akımın bir mensubu olarak kabul edilmesi hakkında Mina Urgan şunları söylemektedir:

"Tıpkı Robert Burns gibi William Blake'e de Romantizm'in öncüleri arasında yer veriyoruz. Ne var ki sırf 1757 ile 1827 yılları arasında yaşadığı için yapıyoruz bunu. Yoksa William Blake Pre-romantizmin de romantizmin de başka herhangi bir akımın da dışında kalan; değil sadece İngiliz edebiyatında, dünya edebiyatında da eşi benzeri olmayan bir yaratıcıdır. Herkesten öylesine bambaşka öylesine özgündür ki, ne ondan önce ona biraz olsun benzeyen, ne de ondan sonra onu örnek almaya kalkan çıkmıştır." (Urgan, 2004, s. 539)

William Blake yaşadığı dönemde kimse tarafından bilinmeyen bir fikir ve sanat insanıydı. Günümüzde İngiliz edebiyatının en önemli şairlerinden biri olarak kabul edilip saygıyla anılan ressam ve şairliğinin yanı sıra bir mistik, hatta radikal bir siyasi düşünürdü (Aksakal, 2021). Blake'in yaşadığı zaman dilimi Britanya adası için hemen her açıdan büyük toplumsal değişikliklerin yaşandığı bir çağ olmuştur. 18.

yüzyıl ve özellikle bir sonraki 19. yüzyıl batı dünyasında ortaya çıkan yeni buluşlar ve bunların üretime olan etkisi makineleşmiş yeni endüstriyi ortaya çıkarmış, Sanayi Devrimi veyahut Endüstri Devrimi olarak adlandırılan bu süreçte geleneksel üretim biçimlerini tamamen değiştirmiştir. Başka pek çok etkenin yanı sıra buharlı makineler vasıtasıyla ucuz iş gücü sermaye birikiminin kıta Avrupası'nda özellikle de Birleşik Krallık'ta ortaya çıkmasına sebep olmuştur. (Kennedy, 2001, s. 193-202)

## 2. Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ve William Blake'in şiirlerinde pesimizm

Hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake'i edebi dünyasını çağrıştıran iki kavramın uyumsuzluk ve isyan olduğu söylenebilir. Kurulu düzende, sahip oldukları üstün yetenekleri ile iktidarın imkânlarından yararlanıp sistemi rahatsız etmeyecek bir çark olmak yerine hem maddi hem de manevi anlamda muhalif, protest bir tarzı benimsedikleri görülmektedir. Şiirlerinde sıkça karşımıza çıkan merhamet duygusu ve adalet arayışı takındıkları muhalif tarzın dinamosu gibidir. Yukarıda hayatları kısmında da bahsedildiği üzere yaşadıkları zaman ve coğrafya gerçekliğinin yanı sıra doğuştan getirdikleri bu özellikleri her iki edipte varlığa, hayata, siyasete karşı yaşanan yoğun bir pesimizm duygusu / düşüncesi olarak tezahür ettiği görülmüştür. Aşağıda Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ve William Blake'in şiir dünyalarında pesimizm kavramı sırasıyla ontolojik, teolojik ve politik pesimiz başlıkları altında incelenecektir.

### 2.1. Ontolojik pesimizm

Kadim zamanlardan bugüne ilimlerin babası sayılan felsefenin alt dallarından en önemlisi ise şüphesiz ontolojidir. Felsefede tartışma konusu bilginin kökenleri de olsa, etik veya estetik de olsa iddianın hareket edeceği nokta yine ontoloji ya da varlık felsefesi olacaktır. Bu sebeple Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ve William Blake şiirlerinde pesimizm kavramına ontolojik örnekler üzerinden incelenmeye başlanacaktır.

Karamsarlık olarak karşılayabileceğimiz pesimizm kavramı insanlık tarihi kadar eski bir düşünce ve duygu hali olmakla birlikte özellikle sanayileşme sonucunda dini, mistik, metafizik veya tinsel olandan hızla uzaklaşıp salt maddi olana muhatap kalan modern insan için en yoğun düşünsel fraksiyon olmuştur. Çağın insanının gündelik hayatında yaşadığı karmaşa elbette edebiyat ve felsefe gibi teorik alanlarda da kendini göstermiş modernleşme sürecindeki Avrupa'da pek çok edebiyatçı ve düşünür eserlerini bu kavram üzerine kurmuşlardır.

Pesimizm denildiğinde Kıta Avrupası felsefesinde ilk aklan gelen isim şüphesiz Arthur Schopenhauer'dir. Tatar aydınlanmasının önemli düşünürlerinden Rızaeddin bin Fahreddin başta Alman filozof Schopenhauer olmak üzere batıdaki düşünsel gelişimde Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî alımlamasına şiddetle vurgu yapar. Voltaire, Jean Jacques Rousseau gibi Fransız aydınlanmacı filozoflar kendilerinden yüzyıllar önce yaşayan klasik dönem Müslüman düşünürlerinin eserlerini okudukları zaman bu fikirlerinin çok uzun zamandır İslam dünyasında bilindiğini ifade eder. Bu noktada Rızaeddin bin Fahreddin'in el-Ma'arrî'den etkilendiğini düşündüğü bir çağdaş filozof da Schopenhauer'dir:

"Geçen asırda hayattan bezginlik hakkında Avrupa'da yeni bir felsefe ortaya çıktı. Bu felsefede olanlar dünyaya düşmanlık ederler, dünyayı kapkara bir zindandan ibaret sayıp nefret ederler.

1860 yılında yetmiş iki yaşında vefât eden Almanyalı Schopenhauer bu felsefenin yayıcılarından biri olarak gösterilir. Lakin "Yeni Felsefe" olarak gösterilen bu felsefenin bile tam anlamıyla Ma'arrî tarafından söylendiği belirtilmektedir. Ma'arrî'nin hayata düşmanlık eden ve dünyayı zindan olarak gösteren şiirlerine *el-Luzûmiyyât*'ta çok tesadüf edilir." (Fahreddin, 1908, s. 50-51)

Şairin ontolojik açıdan yaşadığı karamsarlığı gösteren ilginç örneklerden birisi bu şiirde geçen yorgunluk teşbihidir. Ebu'l-Alâ'ya göre dünyada olmak salt bir yorulma halidir. Var olmanın salt ıstırapla tanımlayan şairin bu dünyada daha uzun süre yaşamak isteyenini de eleştirmesi doğal olacaktır:

|   |   |
|---|---|
| <p>تَعَبَ كُلُّهَا الْحَيَاةُ فَمَا أَعْجَبَ إِلَّا مِنْ رَاغِبٍ فِي إِزْدِيَادِ<br/>     إِنَّ حُزْنَاً فِي سَاعَةِ الْمَوْتِ أَضْعَافُ سُورٍ فِي سَاعَةِ الْمِيْلَادِ<br/>     خُلِقَ النَّاسُ لِلْبَقَاءِ فَضَلَّتْ أُمَّةٌ بِحَسْبُوهُمْ لِلتَّفَادِ<br/>     إِنَّمَا يُنْقَلُونَ مِنْ دَارِ أَعْمَالٍ إِلَى دَارِ شِقْوَةٍ أَوْ رَشَادِ<br/>     ضَجَعَةُ الْمَوْتِ رَقْدَةٌ يُسْتَرِيخُ الْجِسْمُ فِيهَا وَالْعَيْشُ مِثْلُ السَّهَادِ</p> | <p>Hayatın tamamı yorgunluktur,<br/>     Daha uzun yaşamak isteyene şaşarım.<br/>     Ölüm anında duyulan hüznün,<br/>     Doğum anında duyulan sevinçten daha büyüktür!<br/>     Ölüm uykusu vücudun dinlendiği bir uyumadır.<br/>     Yaşam dediğin bir uyuklama gibidir.<br/>     (el-Ma'arrî, t.y., s. 112)</p> |
|---|---|

İçinde yaşadığımız çağ da dâhil olmak üzere Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin ontolojik açıdan yaşadığı karamsarlığa en çarpıcı örnek evlenip çocuk sahibi olmayı cinayet olarak gördüğü aşağıdaki şiirdir. el-Ma'arrî ölümüne yakın çevresindeki dostlarına mezar taşına “Babamın bana karşı işlediği, ama benim bir başkasına karşı işlemediğim bir cinayetti bu.”<sup>2</sup> mısraları yazmalarını vasiyet ettiği bilinmektedir. Diğer taraftan İngiliz şairin çocuklarla ilgili, onlara karşı sevgi ve merhamet dolu pek çok şiiri olmakla birlikte William Blake ve Catherine Blake çiftinin çocuklarının olmadığı bilinmektedir. (Urgan, 2004, s. 543) Yaşadığı zaman diliminde, ülkesinde çocukların yaşadığı onca acı ve ıstırapa şahit olması Blake'i çocuk sahibi olmamaya ittiğine dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır.

Filozof - şair Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî için ilk bölümde hayatından kısa kesitlerle bahsetmeye çalıştığımız doğuştan gelen olumsuz özelliklerini dikkate aldığımızda varlık bilimsel açıdan şiirlerinde öne çıkan karamsarlığın / olumsuzculuğun / pesimizmin kaynakları da belli bir oranda ortaya çıkmış olur. Ebu'l-Alâ hayatında önemli bir evre olan Bağdat yolculuğunun hemen ardından insanlardan uzak münzevi bir hayatı seçmiş diğer taraftan gözlerinin de görmemesi sebebiyle, Rehnu'l-Mahbeseyn [iki kere mahpus] olarak isimlendirilmiştir. (el-Askalânî, 1971, s. 234) Bu gibi bireysel talihsizliklerin yanı sıra toplumsal yönden şahit olduğu pek çok problem de şairin şiirlerine olumsuzluğun oldukça yoğun bir şekilde yansımaya sebep olmuştur:

|   |
|---|
| <p>ضَحِكْنَا وَكَانَ الضَّحْكُ مِنَّا سَفَاهَةً وَحَقٌّ لِسُكَّانِ الْبَسِيطَةِ أَنْ يَبْكُوا<br/>     يُحِطُّنَا رَبُّبِ الزَّمَانِ كَأَنَّنا زُجَاجٌ وَلَكِنْ لَا يُعَادُ لَهُ سَبْكُ</p>                                 |
| <p>Güldük ama bu gülüşümüz bir saçmalıktı, Ki basit insanların ağlaması gerekir,<br/>     Zamanın muammaları bizi cam gibi parçalıyor, Ama bu parçalananlar artık bir araya gelmez.<br/>     (el-Ma'arrî, t.y., s. 147)</p> |

Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî aşağıdaki mısralarında kaderin bir cilvesi olarak hayatın acı gerçeğini dile getirir. Ebu'l-Alâ dünyada ilim erbabı âlimlerin, filozofların yaşama erken veda ederken bilgisiz, cahil insanların daha uzun yaşayabildiklerini esfle anlatır:

<sup>2</sup> Arapçası: “وما جنبت على أحدٍ” . Şiirin geçtiği yer: Hannâ el-Fâhûrî, *el-Câmi'u fi Târihi'l-Edebi'l-Arabî* I, (Beyrut: Dâru'l-Cil, 1953), s. 687.



رَدَدْتُ إِلَىٰ مَلِيكِ الْحَقِّ أَمْرِي فَلَمْ أَسْأَلْ مَتَىٰ يَنْقَعُ الْكُفُوفُ  
فَكَمْ سَلِمَ الْجَهْلُ مِنَ الْمَنَايَا وَعَوِجَلِ بِالْحِمَامِ الْفَيْلَسُوفُ

İşimi mahlûkatın hükümdarına havale ettim. Ay, güneş tutulması ne zamandır diye sormadım.  
Nice cahiller ölümden kurtulmuşken Ölüm filozofları daha erken buluvermiştir.  
(el-Ma'arrî, t.y., s. 106)

Şair ve filozof el-Ma'arrî'nin var olmanın zorlu tecrübelerine verdiği bir başka örnek yukarıdaki mısralara benzer bir umutsuzluk ile genç yaşta hayatını kaybeden güzel kızlar buna mukabil uzun yaşayan yaşlarını almış anneleridir. Diğer taraftan insanın yaşlı da olsa genç de olsa bu dünyadan ayrılacak olması ise mevzu bahis karamsarlığın asıl müsebbibi olarak karşımıza çıkmaktadır:

كَمْ غَوَدَتْ غَادَةً كَعَابٍ ... وَعَمَرَتْ أُمَّهَا الْعَجُوزُ  
أَحْرَزَهَا الْوَالِدَانُ خَوْفًا ... وَالْقَبْرُ حَرَزٌ لَهَا حَرِيزُ  
يَجُوزُ أَنْ تَبْطِئَ الْمَنَايَا ... وَالْخُلْدُ فِي الدَّهْرِ لَا يَجُوزُ

Nice dik göğüslü güzel kızlar terk edilmiş,  
Yaşlı anaları ise uzun yaşamış,  
Ebeveyni onları gözleri gibi korumuş,  
Ama mezar onu kollarına almıştır.  
Ölümlerin ertelenmesi mümkün olsa da

Ölümsüzlük kimse için mümkün değildir. (el-Ma'arrî, t.y., s. 142)

William Blake "The Echoing Green", [Yankıyan Güzellik] başlıklı şiirinde yoğun pastoral unsurlarla tabiatın, bitkilerin ve hayvanların dünyasını bir çocuğun dilinden tasvir eder. Şiirin ikinci kıtasında kırda oynayan çocukları izleyen yaşlılardan biri olan ihtiyar John'un gözünde hayatın belki en güzel yılları olarak kabul edilebilecek çocukluk ile yine hayatın en zor yılları olan yaşlılığın mukayesesi yapılır:

Such such were the joys,  
When we all girls & boys,  
In our youth time were seen,  
On the Echoing Green.

Bizim de böyleydi sevinçlerimiz,  
Oğlan iken kız iken biz hepimiz,  
Görülürdü küçüklük devrimizde,  
Yankıyan Yeşillikte. (Blake, 2013, s. 4)

Normalde oldukça hoş tabiat tasvirleri ile başlayan şiirde büyük bir olumsuzlama olmamakla birlikte şiirin sonunda İhtiyar John'un satır aralarında işaret ettiği vakıa ömrün sonunda her insanı bekleyen güç kaybı ve devam eden süreçteki ölüm gerçeğini hatırlatır.

Bu çalışmanın konusu olan ve Türkçeye *Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları* adıyla tercüme edilen kitap 1789'da *Songs of Innocence* [Masumiyet Şarkıları] ve bundan beş yıl sonra 1794'te *Songs of Experience*'de [Tecrübe Şarkıları] başlığı ile yayımlanmış olmakla birlikte, birbirinin devamı olduğu ve tematik açıdan da benzer konuları değişik açılardan işlediği için William Blake tarafından *Songs of Innocence and Experience* adı altında birleştirilmiş; kitabın ön sayfasında da, bu şiirlerde "the contrary

states of the human soul” (insan ruhunun birbirine karşıt durumlarının) görüldüğünü söylemiştir. (Urgan, 2004, s. 546). William Blake'in bu kitabında insan ruhunun birbirine karşıt durumlarını ele alması vurgusu da ontolojik açıdan pek çok soru ve sorunun emaresi olarak karşımıza çıkar.

## 2.2. Teolojik pesimizm

Şiirin yapı itibarıyla derinlikli ve yoruma açık bir ifade ediş biçimine sahip olması bu türün en kendine has özelliklerindedir. Şairlerin çok anlamlılığa sahip şiir türünde din gibi bir konuda söyleyecekleri de elbette üzerinde tartışmaya çokça mahal verecek manaları muhteva edecektir. Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ve William Blake'in teoloji alanında göze çarpan ilk ortak unsur doğrudan dine değil aslında dini, dünya menfaatlerine alet eden din adamları ve dinî kurumlar iledir. Din hakkında pek çok şiir söyleyen Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin eleştirileri aşağıdaki örneklerde görüleceği üzere ekseriyetle bu minvaldedir. Diğer taraftan bu araştırmanın konusu olmadığı için, el-Ma'arrî'nin akidevî açıdan tartışmaya açık menfi yöndeki mısralarının tam aksi istikametinde tevhit merkezli müspet içerikteki şiir<sup>3</sup> örneklerinin de çokça yer aldığını bildirmekle iktifa edeceğiz.

Teolojik açıdan pek çok tartışmayı ihtiva eden şiirlere sahip Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî uhrevi temelli din kurumunu dünyevi merkezli ihtiyaçlarını temin için kullanan din adamlarını eleştirmiştir. Aşağıdaki beyitlerde Arap şair, görüldüğü üzere sözde dinden ve dürüstlükten bahseden malum tipolojilerin imkân bulduğu zaman teorik olarak bahsettiklerinin tam aksi istikametinde hareket etmelerini eleştirir. :

|  |
|--|
| <p>عجبت من شيخي ومن زهده    وذكره النار وأهوالها<br/>يعاف ان يشرب في فضة    ويسرق الفضة ان نالها</p>   |
| <p>Şeyhime de zahitliğine de, onun cehennemden<br/>Ve cehennem azabından bahsetmesine de şaşırımdım.<br/>O şeyh gümüş bardakta içmekten sakınır da,<br/>Fırsatını bulsa bardağı çalmaktan sakınmaz. (el-Ma'arrî, t.y., s. 152)</p> |

William Blake şiirlerinde ruhani bir dünyanın varlığına inanır ve devlet, kilise gibi zamanının baskıcı kurumlarını şiddetle eleştirerek özgürlükçü bir yaşam önerir. (Tutaş, 2014, s. 84) Dolayısıyla Blake'in dindarlığının dönemin bildik örneklerinden farklı olduğunu ve temel Hristiyan akidesinden keskin bir biçimde ayrıldığını belirtmemiz gerekir. Buna bir örnek verecek olursak; Mina Urgan, William Blake'in, Tanrı'yı ve Hazreti İsa'yı insanla özdeşleştirdiğini söyler. Bu minvalde Blake'e göre, Hazreti İsa “God becoming as we are, that we may be as he is” (Biz onun gibi olalım diye bizim gibi olan Tanrı'dır) Crabb Robinson'a göre, Blake yine Hazreti İsa için, “He is the only God, and so am I and so are you, (“O tek Tanrı'dır” dedikten sonra, “Ben de tek Tanrı'yım, sen de tek Tanrı'sın”) diye ekleyip, şiirlerinde de bu düşünceye yer verdiğini (Urgan, 2004, s. 558) belirtmektedir.

<sup>3</sup> Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin din olgusunu eleştiren bu şiirleri dine uzak seküler çevreler tarafından sıklıkla kullanılıp hem İslam'a hem de Müslümanlara karşı bizzat klasik dönem bir Arap şairinin dilinden (!) tezyif amaçlı kullanılagelmiştir. Ne var ki el-Ma'arrî'nin İslam'ı yücelten tam aksi yönde de pek çok eseri bulunmaktadır. Rızaeddin bin Fahreddin Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'den hem mevzu bahis müspet muhtevalı şiirlerine örnekler verdiği hem de şaire karşı yöneltilen küfür isnatlarına karşı “İtikadsızlık ile İthamı” başlığıyla yazdığı ayrıntılı yazı için bkz. (Fahreddin, 1908, s. 29-45).

Hayatı kısmında kısaca bahsettiğimiz üzere 18. yüzyılda hızla gelişen ada coğrafyası şairin şiir dünyasına yoğun bir şekilde etki etmiş, dindar bir fert olmakla birlikte kilise kurumuna da savaş açmıştır. Sembolik unsurlara eserlerinde bolca yer veren William Blake bu durumu açık bir şekilde anlatır:

|   |  |
|---|--|
| How the Chimney-sweepers cry<br>Every blackning Church appalls,<br>And the hapless Soldiers sigh<br>Runs in blood down Palace walls | Nasıl ağlıyor Baca temizleyici<br>Kararmış Kiliseler üstüne üstüne geliyor,<br>Ve bahtsız Askerin iç çekişleri<br>Saray duvarlarından kan gibi akıyor (Blake, 2013, s. 52) |
|---|--|

Şiir dünyasını karşıtlıklar üzerinden kuran William Blake'in meşhur kaplan şiirine geçmeden önce şiirlerinde çokça yer verdiği kuzu imgesine bakmak yerinde olacaktır. Kuzu, Hristiyanlık akidesinde çok önemli bir yer tutmakta olup (Jacobs, 2007, s. 95-96) merhameti, masumiyeti sembolize eder ve Hz. İsa için sıkça kullanılan bir metaforudur. Şairin şiir dünyasında Hristiyanlık temel bir argüman olarak yer alırken William Blake "Kuzu" [The Lamb] başlıklı eserini bu metafor üzerine kurmuş olup Hz. İsa'yı sembolize eden kuzu imgesi Yeni Ahit'te de pek çok defa geçmektedir. <sup>4</sup> Blake'in "Kuzu" başlıklı şiirinin giriş kısmı şu şekildedir:

|  |   |
|--|---|
| Little Lamb who made thee<br>Dost thou know who made thee<br>Gave thee life & bid thee feed,<br>By the stream & o'er the mead; | Küçük Kuzu seni kim yarattı<br>Bilir misin seni kim yarattı<br>Kim hayat verdi, ırmak kıyılarında<br>Ve çayırarda yiyecek sundu sana; (Blake, 2013, s. 6) |
|--|---|

William Blake'e göre, kuzu masumiyetle karşılık bulurken, kaplan bireyin içerisindeki vahşi ve ürkütücü güçlerin bir sembolü olmuştur. Masum ve tatlı kuzu yüce gönüllü yaratıcının eseridir. Görkemli ama ürkütücü kaplan da yine yaratıcının eseridir. Bu çelişkiyi ve şaşkınlığı, yaratıcının amacının öyle kolayca anlaşılamayacağını ifade etmek için 'Kuzuyu yaratan mı yarattı seni?' sorusunu sorar. (Tutaş, 2014, s. 85) İçinde pek çok manayı barındırabilecek yapıda olan şiir türü aşağıdaki örnekte de çok sayıda anlam ihtimalini barındırmakla birlikte, kuzu ve kaplan gibi iki zıt yapıdaki canlıyı tek bir Tanrı'nın yaratmasına dair işareti ile felsefede kötülük problemi olarak tesmiye edilen 'theodise'yi akla getirmektedir:

|  |   |
|--|---|
| When the stars threw down their spears<br>And water'd heaven with their tears:<br>Did he smile his work to see?<br>Did he who made the Lamb make thee? | Yıldızlar mızraklarını aşağıya atınca,<br>Göğü sulayınca gözyaşlarıyla,<br>Güldü mü o, görünce eserini?<br>Kuzuyu yaratan mı yarattı seni? (Blake, 2013, s. 46) |
|--|---|

Kuzu ile kaplanı aynı yaratıcının var ettiği gerçeği ve muhtemel bir theodise / kötülük problemi tartışması William Blake'in aynı başlıklı bu iki şiirinde kendisine yer bulurken Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hayatı boyunca insanlarla yaşadığı tecrübelerin yekûnunu kötümser bir tablo ile verir. İnsanlığı ikiye ayıran şair ilk kısmı haksızlık eden zalimlerdir, kalan kısım ise hakları yenmekle birlikte buna karşı

<sup>4</sup> Hristiyanlıkta genelde olumlu teşbihlerle özeldi ise Hz. İsa'nın metaforu olarak Yeni Ahit'te karşımıza çıkan bazı örnekler şu şekildedir: "Kesime götürülen uysal bir kuzu gibiydim. Bana düzen kurdıklarını anlamamıştım." Yeremya 11:19; "Kuzu'ya karşı savaşacaklar, ama Kuzu onları yenecek. Çünkü Kuzu, rablerin Rabbi, kralların Kralı'dır. O'nunla birlikte olanlar, çağrılmış, seçilmiş ve O'na sadık kalmış olanlardır." Vahiy 17:14; "Kendilerini kadınlarla lekelememiş olanlar bunlardır. Pak kişilerdir. Kuzu nereye giderse ardı sıra giderler. Tanrı'ya ve Kuzu'ya ait olacakların ilk bölümü olmak üzere insanlar arasından satın alınmışlardır." Vahiy 14:4; "Çünkü tahtın ortasında olan Kuzu onları güdecek." Vahiy 7:17. Bkz. *İncil*, (İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Şirketi, 1999).

koyamayan mazlumlar, der. el-Ma'arrî'nin bu şiirine bakıldığında hakkı ile kazanıp bunu yiyebilen kimse yeryüzünde bulunmamaktadır:

|  |
|--|
| <p>وَقَدْ حَبِثْتُ بَنِي الدُّنْيَا فَلَيْتَهُمْ أَوْ لَيْتَنِي حَمَلْتَنِي عَنْهُمْ العُصْفُ</p> <p>فَطَاطِمٌ آخِذٌ مَا لَا يَحِلُّ لَهُ وَمُنْصِفٌ ظَلَّ فِيهِمْ لَيْسَ يَنْتَصِفُ</p>   |
| <p>Ne kadar insan varsa tanıdım, Keşke ya bunları benden ya bunlardan beni rüzgâr alıp gitseydi!<br/>Zîrâ insanlar iki kısım: Biri harama el uzatan zalim diğeri de koruyucusuz olan mazlûm!”<br/>(el-Ma'arrî, t.y., s. 103)</p> |

İnsanlık tarihi boyunca masumiyet denildiği zaman akla ilk gelen kavram muhtemelen çocuk olacaktır. Sınanmamışlığı, kendisini savunmadaki yetersizliği ve saflığı sebebiyle insanı doğrudan etkileyen bir varlıktır. William Blake'in bu çalışmaya konu olan *Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları* kitabı “Masumiyet Şarkıları” ve “Tecrübe Şarkıları” başlığıyla iki ayrı bölümden müteşekkil olup iki kitapta da aynı başlıklarda veya birbiri ile konu açısından benzer eserler bulunmaktadır. Bu benzer şiirlerden birisi de ilk kısımda da yer alan aynı başlıklı Baca Temizleyici [The Chimney Sweeper] şiiridir. “Tecrübe Şarkıları” bölümündeki aynı başlıklı ikinci şiirde karşımıza çıkan çocuğun durumu yine içler açıcıdır. Baca temizleyicisi çocuğa sorulan annen, baban nerede sorusuna çocuk, “İkisi de kiliseye gittiler tapınmaya” cevabını verir:

|  |   |
|--|---|
| <p>A little black thing among the snow:<br/>Crying weep, weep, in notes of woe!<br/>Where are thy father &amp; mother? say?<br/>They are both gone up to the church to pray.</p> | <p>Küçük kara bir şey karlar içinde:<br/>Bağırıyor bacacı! Bacacı! Kederli bir sesle<br/>Nerde senin anan baban? Söyle bana!<br/>İkisi de kiliseye gittiler tapınmaya. (Blake, 2013, s. 40)</p> |
|--|---|

Şiirin bir sonraki kıtasında kendisine ölüm giysisi giydirilip kederli şarkılar öğretildiğini okuduğumuz çocuk aynı zamanda o ortamda tüm zorluklara rağmen mutlu olduğunu da söylemektedir. Şiirin en son kıtasında hayatının daha ilk yıllarında ebeveynleri tarafından terk edilmiş ve ağır bir işte çalışmak zorunda bırakılmış olan çocuk yaşadığı bu saadete şahit olan anne ve babasının içlerinin ziyadesiyle rahat olduğunu söyler ve bu noktada okurunu karamsarlığa sevk eder:

|  |   |
|--|---|
| <p>And because I am happy &amp; dance &amp; sing,<br/>They think they have done me no injury:<br/>And are gone to praise God &amp; his Priest &amp; King<br/>Who make up a heaven of our misery.</p> | <p>Baktılar mutluyum, dans edip şarkı söylüyorum,<br/>Bana zarar vermediklerini düşündüler:<br/>Dua etmeye gittiler Tanrı'ya, onun Rahibine ve Kralına,<br/>Bizim sefaletimizden bir cennet kuranlara. (Blake, 2013, s. 40)</p> |
|--|---|

Şiiri anne ve babanın Tanrı'ya, onun rahibine ve kralına tapınmaya gittikleri bilgisinin ardından “Bizim sefaletimizden bir cennet kuranlara” diyerek bitirirken ahlaki yönden yaşanan tezat birkaç kelime ile özetlenmiş olur. Zalim ebeveyn ile masum bir çocuk, sefalet ile cennet, hak ile haksızlık, mutluluk ile mutsuzluk, asli olan ile süfli olan, ahlak ile ahlaksızlık tek bir kıtada verilmiştir. Bir çocuk için yaşanan trajik sürecin müsebbipleri iman edilmemiş bir tanrı, onun rahibi ve kralı ile birlikte tabiri caizse tüm bunların mesken edindiği kilisedir. William Blake, çağı adına yaşadığı teolojik pesimizmi çok dar bir alanda şiir türünde oldukça öz bir şekilde okura sunar.

Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî aşağıdaki şiirinde semavi dinlerin yanı sıra genel olarak tüm dinlere tavır almış görünmektedir. Zerdüştlük / Mecusilik'in yanı sıra Hristiyanlık, Yahudilik ve en sonunda İslam da eleştirilir:

|  |
|--|
| <p>عجبت لكسرى وأشباعه وغسل الوجوه ببول البقر<br/>وقول النصارى إله يُضام ويُظلم حياً ولا ينتصر<br/>وقول اليهود إله يحب رسيس الدماء وريح القتر</p>   |
| <p>[Kisrâ ve adamlarının yüzlerini \Sığır sidiğiyle yıkamalarına şaşım!<br/>Bir de Hıristiyanların 'Öyle bir ilâh var ki, zulme uğrar,<br/>Canlı olarak çarınha gerilir ve yardım görmez.' demelerine<br/>Ve bir de Yahudilerin 'Öyle bir ilâh var ki, Kan dökmeyi ve fakirlik kokusunu sever' demelerine şaşırdım. (el-Ma'arrî,<br/>t.y., s. 251)</p> |

el-Ma'arrî çok sayıda dini bu şekilde eleştirirken şiirinin "Söylediklerinden dolayı şaşıyorum doğrusu! Bütün insanlık nasıl olur da gerçekleri göremez?" diyerek bitirir. William Blake aşağıdaki şiirinde Tanrı'yı insana benzeterek kadim olan din anlayışından uzaklaşır. Diğer taraftan ise dinler hakkında ilk bakışta müspet muhtevada bir eser yazdığı görülür. Birbirinden farklı akidede olan dünya dinleri tek bir çatı altında toplanıp dinler arası ayrılık sona erdiğinde, ideal insan tipi vasıtasıyla arzu edilen dünya kurulacakmış gibi bir tablo ile karşılaşırız:

|  |   |
|--|---|
| <p>For Mercy has a human heart<br/>Pity, a human face:<br/>And Love, the human form divine,<br/>And Peace, the human dress.<br/>Then every man of every elime,<br/>That prays in his distress,<br/>Prays to the human form divine<br/>Love Mercy Pity Peace.<br/>And ali must love the human form,<br/>In heathen, turk or jew.<br/>Where Mercy, Love &amp; Pity dwell,<br/>There God is dwelling too.</p> | <p>Çünkü insan yüreği var Rahmetin<br/>Merhametin, insan yüzü:<br/>Ve Sevginin, kutsal insan sureti,<br/>Ve Huzurun, insan giysisi.<br/>Demek ki her iklimde her insan,<br/>Başı dardayken dua ettiğinde,<br/>Kutsal insan suretine dua eder<br/>Rahmet Merhamet Huzur ve Sevgiye.<br/>Ve herkes sevmelidir insan suretini,<br/>Putperest, Türk ya da Yahudi.<br/>Rahmet, Sevgi ve Merhametin yaşadığı yer,<br/>Tanrı'nın da yaşadığı yerdire çünkü. (Blake, 2013, s. 17)</p> |
|--|---|

William Blake rahmet, merhamet, sevgi, huzur kavramları aracılığı ile bir ütopyadan bahseder gibidir. Şiirde tüm dünya dinlerinin birleştiği bir kompozisyon mevcuttur. Sevginin taşıyıcısı olan insan tanımlanarak verilir. İnsanlar; Putperest, Türk ve Yahudi ile birlikte tek bir şemsiye altındadır. İnsanlığın tamamı adına çizilen bu pozitif tablo, şiiri okuyanda güzel bir intiba bıraksa da salt sevgi veya huzur gibi kavramlar aracılığı ile tanımlanan yeni din tasviri semavi dinlerin akidevî anlayışına uymamaktadır. Diğer bir deyişle William Blake kendi kurduğu bu yeni bir din tanımı ile kadim dinleri reddetmiş olur. Dolayısıyla Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin bir önceki şiirinde tüm dünya dinlerine yaptığı olumsuzlama ile William Blake'in mevcut dünya dinlerinden ayrılan bir tasvirle yaptığı olumlama aynı ortak noktada buluşmuş olur.

### 2.3. Politik pesimizm

Birinci bölümde kısaca bahsettiğimiz üzere Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin yaşadığı dönemde Abbâsi merkezi yönetiminin güç kaybetmesi sonucu iktidar sorunları ile birlikte toplumsal kargaşa tezahür etmiştir. el-Ma'arrî'nin şiirlerinde sık sık karşımıza çıkan politik eleştiri şairin sürekli tecrübe ettiği gerçeklikler olup zaman zaman yönetilenler de bu olumsuz genellemelere muhatap kalmışlardır. Mina Urgan ise William Blake şiirlerindeki gerçeklik hakkında şunları söyler: “*Songs of Innocence* ile *Songs of Experience* arasında çarpıcı bir karşıtlık vardır. Çünkü aradan yıllar geçmiş, çocuk artık yaşamın acımasız gerçekleriyle, doğanın ve çevresindeki insanların zulmüyle, kötülüğün karanlık ve gizemli güçleriyle karşılaşmıştır. Aynı konuyu işleyen, hatta kimi zaman aynı adı taşıyan birçok şiir arasından birkaçını seçip birbirleriyle karşılaştırmak, safların dünyasıyla görmüş geçirmişlerin dünyası arasındaki karşıtlığı belirtmenin en iyi yoludur.” (Urgan, 2004, s. 547)

William Blake'in yaşadığı dönemin en kendine has özelliği, etkisi içinde yaşadığımız çağa kadar devam eden Sanayi Devriminin keşfedildiği coğrafya olan Britanya adasında doğmuş olmasıdır. Söz konusu zaman diliminde bu coğrafya hızlı bir toplumsal değişime ile muhatap kalmış diğer tüm değişimler gibi büyük meseleleri de beraberinde getirmiştir. Şair “Londra” başlıklı şiirinde okurunu bu şehrin sokaklarında karşılar:

|   |   |
|---|---|
| I wander thro' each charter'd Street,<br>Near where the charter'd Thames does flow<br>And mark in every face I meet<br>Marks of weakness, marks of woe. | Dolaşıyorum bütün imtiyazlı sokaklarında,<br>İmtiyazlı Thames nehrinin aktığı yerde<br>Rastladığım her yüzde bir iz görüyorum<br>Zayıflık izlerini, acımın izlerini.<br>(Blake, 2013, s. 152) |
|---|---|

Bu mısralarda Thames'in imtiyazlı olarak nitelenmesi bu nehrin çevresindeki yerleşimin zenginlerce ve şehrin nüfuzlu kişileri tarafından işgal edildiğini hatıra getirir. Şairin şiirde karşılaştığı insanlar zayıf ve kederlidir. Kapitalizm özde emek sömürüsüne dayandığı için 18. ve 19. yüzyıl Britanya'sı geniş halk kitlelerinin gençten yaşlısına, köylüsünden şehirlisine, kadın, erkek, çocuk her kesimin çok düşük ücretlerle çalıştırıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkar. (Mcneill, 2002, s. 177) Bir insanlık dramının en somut şekilde yaşandığı şair William Blake'in mısralarına doğrudan yansımasıdır.

William Blake yukarıdaki alıntılardığımız şiirde Londra üzerinden yaşadığı umutsuzluğu ve karamsarlığı anlatırken Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin şiirlerinde sürekli zirvede olan karamsarlık tüm dünyayı kapsamaktadır. Aşağıdaki beyitlerde görüldüğü üzere insanlığın hâlihazırdaki durumu adına yaşadığı umutsuzluk sadece Abbâsîlerin hüküm sürdüğü zaman dilimi ve mevzu bahis coğrafya ile kısıtlı değildir. Şair kendi gerçekliğinin dışında kalan zaman ve mekânlar için de herhangi bir umut taşımamaktadır: “مِنَ الْعَوْلِ إِلَّا فِرْيَةً فَبِأُذُنِ هَلْ فِي الَّذِي تَسْمَعِينَهُ وَكَانُوا وَكُنَّا فِي الضَّلَالِ نَعُومُ مَضَى النَّاسُ أَفْوَاجاً وَنَحْنُ وَرَاءَهُمْ” [Söz konusu insanlar her daim birbirine lanet eder, ya savaşta kılıçlar ile ya barışta dilleri ile.] (el-Ma'arrî, t.y., s. 276).

|   |
|---|
| مُلِّ الْمَقَامِ فَمَكِّ أَعَاشِرَ أُمَّةٍ أَمَرْتُ بَغَيْرِ صِلَاحِهَا أَمْرًا<br>ظَلَمُوا الرَّعِيَّةَ وَاسْتَجَازُوا كَيْدَهَا فَعَدُوا مَصَالِحَهَا وَهَمُّ أَجْرًا |
| Makam da usandı; liderleri çıkar için olmayacak şeyleri yapan, O kadar çok milletle tanıştım.   |

Zorbalık edip halklarını kandırmakta bir beis görmemişler, Onlara hizmet edecekken, zulmetmişlerdir. (el-Ma'arrî, t.y., s. 578).

William Blake Sanayi Devrimi'nin çocuklara yönelik acımasız uygulamalarını anlattığı "Baca Temizleyici" şiirinde Britanya coğrafyasında nüfus artışının çok fazla yükseldiği bir dönemde çocuklar çırak olarak köle gibi satılır, bunlardan bazıları içi kurum dolu bacalara sarkıtılarak bacalar temizletildi. Çoğunlukla hayatlarının başında satın alınan bu çocukların çoğu zehirlenip ölüyor, gözleri kurum ve tozdan kör oluyor artık bacalara giremeyecek yaşa gelince de öylece sokağa terk ediliyorlardı. (Sezer, 2014)

When my mother died I was very young,  
And my father sold me while yet my tongue  
Could scarcely cry 'Weep! weep! weep! weep!  
So your chimneys I sweep & in soot I sleep.

Annem öldüğünde ben çok küçüktüm,  
Ve babam beni sattığında daha dilim  
Dönmüyordu bile bacacı sözüne. Şimdi işte  
Bacanızı temizler ve uyurum is içinde.  
(Blake, 2013, s. 10)

Konuşmayı tam olarak bilmeyen belki de beş yaşına bile gelmemiş bir çocuğun baca temizleme gibi ağır işte çalıştırıldığını okuruz. Çocuğun içinde bulunduğu yaşın küçüklüğü ifa ettiği mesleğin adını telaffuz edememekte ortaya çıkar, nihayetinde 'sweep' sözcüğünü söylemeye dili dönmemekte bu sözcüğü 'weep' şeklinde ancak söyleyebilmektedir. "Chimney Sweeper" başlıklı bu şiirdeki çocuğun annesi hayatını kaybetmiş ve babasını da büyük bir ihtimalle bir daha görmeyecektir. (Dragounova, 2009, 10)

Çalışmanın bu kısmına kadar olan örneklere bakıldığında İngiliz şaire göre pesimist duygu ve düşünceleri daha zirvelerde yaşadığı görülen Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî aşağıdaki örnekte yine dünyanın bir yalan mekanı olduğunu söyler ve devam eden mısra da krallık gibi yüksek bir mevkide bulunan birinin bile ölüm vasıtasıyla sahip olduğu her şeyi kaybettiğini söyler. Bütün bir insanlığa işaret edilen hakikat tahmin edileceği üzere insanoğlu adına var olan her ne var ise bir yitirileceği yönündedir:

مَضَى قَيْلٌ مِصْرَ إِلَى رَبِّهِ، وَخَلَّى السِّيَاسَةَ لِلْحَائِلِ  
أَلَمْ تَرِنِي، وَجَمِيعِ الْأَنْامِ، فِي دَوْلَةِ الْكُذِبِ الدَّائِلِ؟

Benim ve bütün insanların, kuyruklu bir yalan memleketinde yaşadığını görmez misin?  
Mısır kralı Rabbine gitti ve bıraktı siyaseti bir idareciye. (el-Ma'arrî, t.y., s. 252-253).

William Blake Londra başlıklı şiirindeki: "In every cry of every Man / In every Infants cry of fear / In every voice; in every ban / The mind-forg'd manacles I hear", "Her çığlığında her insanın / Her Çocuğun korku çığlığında / Duyuyorum her seste her yasakta / Aklın dövdüğü kelepçeleri" (Blake, 2013, s. 52.) dizeleri ile toplumdaki siyasi umutsuzluğu da bir işaret etmiş olur. Aynı şiirin sonraki kıtasında içinde yaşadığı insanlar arasında bu umutsuzluğun neden en yüksek seviyelerde olduğu bir hayat kadımı ve onun bebeği üzerinden anlatılır:

But most thro' midnight streets I hear  
How the youthful Harlots curse  
Blasts the new-born Infants tear  
And blights with plagues the Marriage hearse

Ama çoğu gece yarıları sokaklarda  
Lanetini duyuyorum genç Orospunun  
Yeni doğmuş Bebeyi paramparça ediyor  
Cenaze arabasına çeviriyor Gelin arabasını  
(Blake, 2013, s. 52)

Okurun zihninde hayat kadını imgesi normalde olumsuz olsa bile söz konusu kişinin aslında toplumun politik yapısının bir mağduru olduğu kolayca anlaşılacaktır. Şair Blake bir mevzu bahis kötü yazgılı kadının okuduğu lanetleri gece yarları sokaklarda sık sık duymaktadır. Kötü bir yazgıya sahip olan hayat kadının elinde bahtsız bir bebeğin parçalanması tasviri okuru dehşete düşüren, belki de tasavvur edilebilecek en trajik sahnedir. Şiir bu şekilde bitmez ve son dizelerde yine oldukça sarsıcı bir başka sahne çıkar karşımıza. Gelin arabası olması gereken taşıt artık cenaze arabası olmuştur. Politik pesimizmin had safhada tezahür ettiği bu şiiri sağlama yaparak okuyacak olursak, şiirin kahramanı olan kadın toplum tarafından hayat kadınlığına itilmiş olmasa ne gelin arabası cenaze arabasına dönecek ne de mazlum bebek annesinin ellerinde hayata gözlerini yummayacaktır.

### 3. Araştırmanın genel bir mukayesesi

Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin şiir dünyasına akseden olumsuz bakışın etkenlerinden ilkinin çocukluğunda yaşadığı talihsizliklerde olduğunu görebiliriz. Çalışmanın hemen başında işaret ettiğimiz üzere şairin henüz dört yaşındayken gözlerini kaybetmesi ve yine bedensel açıdan zayıf bir yapıda olması dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Babasının vefatı, asabî mizacı, sahip olduğu merhamet sebepli sürekli adaleti araması, o dönem herkesçe bilinen muhalif kimliği gibi pek çok başka etken Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî şiirinin pesimist bir hüviyet kazanmasındaki önemli faktörlerdendir. Diğer taraftan şairin yaşadığı zaman dilimi bu olumsuz edebi dünyaya açık bir sebeptir. Nitekim Üçüncü Abbasi dönemi de çalışmanın başında bahsettiğimiz üzere siyasi, iktisadi, içtimai pek çok problemin yaşandığı bir zaman dilimi olup el-Ma'arrî'yi doğrudan etkilediği görülür. Tüm bu etkenlerin yekûnuna baktığımız zaman Ebu'l-Alâ'nın toplumdan uzakta, münzevi bir şekilde yaşaması ve bunun iç dünyasına aksi gayet makul görülebilir.

el-Ma'arrî kırk yaşından sonra dünyayı dostlarının gözleriyle görerek hayallere aldanmayıp uzlete çekilerek nefsinin hesaba çekmiş, kalan ömrünü Allah'ın büyüklüğü hakkında düşünerek geçirmiştir. Rızaeddîn bin Fahreddîn şairin her zaman insanlardan şikâyet etmesinin ve dünyadan bezmesinin sebebini söyler. Ona göre bir şairin farklı sanatlarla uğraşmasının, ırmak, göl, dağ, otlak, orman ve ovalarda gezip ay, güneş ve yıldızlar ve tan yeri gibi tabiatın güzelliklerinden zevk almasının, güzel manzaralı yerlerde yürümek ve sevgilileri seyretmesinin, şiirin oluşumuna yardım ettiğini diğer taraftan gözleri görmeyen Ma'arrî'nin bu ve benzeri birçok şeyden mahrum olmasına rağmen (Fahreddin, 1908, 19-20) şiirinin büyüklüğünün hayret verici bir derecede olduğunu söylemektedir.

Çocukluğundan itibaren içe dönük bir yapıya sahip olan William Blake sıradan insanlar gibi zahir ile yetinmeyip hayali hayatının merkezine oturtmuştur. Mina Urgan, Blake'e göre "maddesel göz bir pencereden farksızdır. Oysa çoğu insanlar gerçekten görebilen gözleriyle değil, o pencereyle bakarlar dünyaya. Blake, 'pencere ile değil, pencerenin içinden' (I look through and not with it) dünyaya baktığını söylerken, her şeyi hayal gücünün gözleriyle gördüğünü anlatmak isterdi." (Urgan, 2004, s. 546) derken şairin bu yönünü vurgulamış olur. Blake'in nev-i şahsına münhasır kişiliği hayatının ilk yıllarından itibaren verili bilgiyi kabul etmemiş, çıkar odaklı var olan dini, siyasi, toplumsal kurumlara eleştirel bir gözle bakıp kıyasıya eleştirmiştir.

Hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake şiirlerinde olumsuz bakış açısı somut bir şekilde görülmekle birlikte pesimizmin Arap şairin eserlerinde daha sık karşımıza çıkmıştır. Her iki şair için ayırt edici bir unsur olarak tabiat tasvirini verebiliriz. Pastoral unsurlar İngiliz şairde sık sık görülmekle birlikte el-Ma'arrî'nin gözlerinin görmemesinin de etkisiyle bu tür betimlemelere nadiren meylettiği görülmüştür. Blake ve el-Ma'arrî'de ayırt edici bir önemli husus da aradaki uzun zaman dilimi farkını göz önüne alıp Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin William Blake'e göre daha açık, sade ve anlaşılır yazdığı



görülmüştür. Buna mukabil İngiliz şairin çağrışımlarla ördüğü şiirlerinde bolca metafor, alegori gibi unsurlara ve antonim gibi sanatlara bolca yer vermiştir.

Şairlerin şiirlerini kurarken birbirine zıt duygulardan yoğun bir şekilde istifade etme alışkanlıkları hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake şiirlerinde çok daha sık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Her iki şairin nesnel dünyadaki adalet arayışları şiir dünyalarına da yansımış; kötülüğün karşısında iyiliğe, yapaylığın karşısında samimiyete, fizik âlemden ziyade metafizik olana işaret etmişlerdir. el-Ma'arrî ve Blake'in şiirlerindeki ontolojik, teolojik ve politik pesimizm örneklerini aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde değerlendireceğimiz için bu kadar ile iktifa ediyoruz.

## Sonuç

Bir edebiyatçının yazı dünyasına kişisel ve çevresel faktörler üzerinden bakmakla yetinmek doğru olmamakla birlikte bu saydıklarımızın etkisinin oldukça fazla olduğu da göz ardı edilemez. Tam da bu noktada Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî ve William Blake'in şiirlerinde yaşadıkları coğrafya ve zaman dilimi üzerinden çokça izler taşıdığı görülmektedir. Nitekim hızlı bir şekilde büyüyen ve bu büyümenin sancısını yaşayan İngiltere Krallığı, diğer tarafta eski gücünün kaybetmiş ve dağılma sürecini yaşayan Abbasi İmparatorluğu bulunmaktadır. Bu iki sancılı toplumun mensubu olan şairler söz konusu problemleri konu olarak seçmişler hem el-Ma'arrî hem de Blake'in şiirlerinde bir bakış açısı olarak politik pesimist bir yekûn ortaya çıkmıştır. Dünyaya tamah etmeyen her iki ismin temel dinamiği toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan ezilen halk kitlesinin yaşadıklarını, gerçekliğini, bizzat tecrübe etmiş ve tüm bunları şiirlerinde dile getirmiş olmalarıdır.

Politika konusunda olduğu gibi teolojik pesimizm başlığı altında, hem Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî hem de William Blake'de tek bir bilince sahiplermiş gibi pek çok benzerlik görülür. Her iki şair mensubu oldukları İslam ve Hristiyanlık dinlerine övgü dolu şiirler yazmakla birlikte diğer taraftan ağır eleştirileri de yer almaktadır. Fakat söz konusu eleştiri bizzat dine değil bu dinin önemli mensupları görülen din adamlarına ve onların ait oldukları dini kurumlara yöneliktir. Çünkü bu görevdeki insanların amacı bireyi ve toplumu eğitip, onlara örnek olup dinin işaret ettiği sonsuzluğa yol almak değil bir kurum olarak dini imkâna tevdi edip halkın yöneticileri ile birlikte halka karşı güç birliği yapmaktır. Ontolojik pesimizm başlığına Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî'nin *el-Lüzûmiyyât*'ı ile William Blake *Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları* kitabındaki Arap şairin şiirlerinde daha fazla rastlandığını söyleyebiliriz. Blake'in aksine hayatında daha çok olumsuzluğa tevafuk etmiş olan el-Ma'arrî'nin şiirlerinde diğer başlıklarda olduğu gibi varoluşsal açıdan da çok çeşitli pesimizm örnekleri yer almıştır.

## Kaynakça

- Aksakal, Hasan. (2018)“Romantik ve Mistik: William Blake'in Sanatçı Olarak Portresi”, Ekdergi, 15.09.2018, <https://www.ekdergi.com/romantik-ve-mistik-william-blakein-sanatci-olarak-portresi/> (Erişim Tarihi: 21.08.2021, 13:09)
- Bentley, Gerald Eades. “William Blake”, *Ana Britannica*, <https://www.britannica.com/biography/William-Blake/Marriage-to-Catherine-Boucher> (Erişim Tarihi: 02.09.2021, 21:01).
- Blake, William.(2013). *Masumiyet ve Tecrübe Şarkıları*, (Çev. Selahattin Özpallabıyıklar), Türkiye İş Bankası Yayınları: İstanbul.
- Budak, Selçuk. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Dragounová, Michaela. , (2009) *Mind-forg'd Manacles: Freedom and Authority in Blake's Poetry*, Dnş. Ph. Dr., Lidia Kyzlinková, (Lisans Mezuniyet Tezi).

- Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî, (t.y.). *el-Luzûmiyyât*, Tahkik: Emin Abdilaziz el-Hancî, Beyrut: Mektebetu'l-Hilâl. el-Fâhûrî, Hannâ. (1953). *el-Câmi'u fi Târihi'l-Edebi'l-Arabî I*, Beyrut: Dâru'l-Cil.
- el-Fâhûrî, Hannâ. (1987). *Târihu'l-Edebi'l-Arabî*, Beyrut: Menşûratu'l-Mektebeti'l-Bulûsiyye.
- Gibb, Hamilton Alexander Roskeen. (2017). *Arap Edebiyatı*, Doğu Batı Yayınları, Çev.: Onur Özatağ, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Harmancı, Hasan. (2021) "Batılı Edebiyat Teorilerinin İzinde Arap Edebiyatına Yöntembilimsel Bir Yaklaşım". *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 49-86.
- İbn Hacer el-Askalânî, (1971). *Lisânu'l-Mizân I*, Beyrut: Mu'esseset İlmî li'l-Matbû'ât.
- İbn Manzûr. (1993). *Lisânu'l-Arab*, (3. Baskı), Thk. Ebû'l-Vefâ el-Efgânî, Beyrut: Dâru's-Sâdır.
- İncil, (1999). İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Şirketi.
- Jacobs, Andrew S. (2007). "The Lion and Lamb, Reconsidering Jewish – Christian Relations in Antiquity", Ed. Adam H. Becker, Annette Yoshiko Reed, *The Ways Never Parted – Jews and Christians in Late Antiquity and the Early Middle Ages*, Minneapolis: Fortress Press, 95-118.
- Kennedy, P. (2001). *Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri*, Çev. Birtane Karanakçı, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mcneill, William H. (2002). *Dünya Tarihi*, Çev. Alaeddin Şenel, İstanbul: İmge Kitabevi.
- Rızaeddin bin Fahreddin. (1908). *Ebu'l-Alâ el-Ma'arrî*, Orenburg: Kerimof Hüseyinof ve Şürekası Matbaası.
- Sezer, Sennur. (2021) "Çocuk İşçiler", *Evrensel Gazetesi*, 08 Haziran 2014 <https://www.evrensel.net/yazi/71519/cocuk-isciler> (Erişim Tarihi: 11.08.2021, 20:22).
- Tutaş, Nazan. (2014), "William Blake'de Masumiyet ve Tecrübe: Kuzu ve Kaplan", *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Folklor Edebiyat Dergisi* 20 / 78, 83-90.
- Ulaş, Sarp Erk. (2002). *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Urgan, Mina. (2004). *İngiliz Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Wehr, H. (1974). *Mu'cemu'l-Luğati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'asır*, Beyrut: Mektebetu Lubnân.
- Yâkut el-Hamevî, (1993). *Mucemu'l-Udebâ - İrşâdu'l-Erîb*, Beyrut: Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmi.

## 51-Itamar Even Zohar'ın çoğuldizge kuramı ışığında Ahmed Saadavi'nin "Frankenstein Bağdat'ta" adlı eseri'nin incelenmesi

Tuba CANSIZ<sup>1</sup>

Zeynep ARKAN<sup>2</sup>

**APA:** Cansız, T. & Arkan, Z. (2022). Itamar Even Zohar'ın çoğuldizge kuramı ışığında Ahmed Saadavi'nin "Frankenstein Bağdat'ta" adlı eseri'nin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 841-854. DOI: 10.29000/rumelide.1074110.

### Öz

20.yy'ın başlarında, çeviriye ilişkin görüşler ve çalışmalar aracılığıyla çeviri, dilbiliminden ayrılarak bağımsız bir bilim dalı haline gelmiş ve çeviri biliminin kuramsal temeli atılmaya başlanmıştır. Çeviri bilim odaklı yaklaşımların gündeme geldiği bu dönem çalışmalarında ekinel dizge ve erek odaklı kuramların yoğun ilgi görmesiyle çeviri ediminde yeni çalışma alanları meydana gelmiştir. Çevirinin kaynak kültürün aksine erek kültürün bir gerçeği olduğunu kabul gören betimleyici çeviri bilim çalışmalarının ortaya çıkmasında erek odaklı yaklaşımlar etkili olmuştur. Betimleyici çeviri kuramı alanında çalışmalar yapan kuramcılar arasında; Itamar Even Zohar, James Holmes ve Gideon Toury bulunmaktadır. Bu çalışmada da 2018 Arap Kurgu ve Fransa Büyük Fantestik Kurgu Ödülüne layık görülen Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eseri'nin Türkçe çevirisinden seçilen kesitler, betimleyici çeviri kuramcılarında Itamar Even-Zohar'ın "çoğul dizge kuramı" ışığında incelenmiştir. Araştırma yorumlayıcı paradigmayı esas almakta ve nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Çalışmada başvuru olan Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eserinin araştırmanın odak noktasını oluşturan Itamar Even-Zohar'ın "*Çoğul Dizge Kuramı*" bağlamında incelenmesi ile nitel çalışma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler doküman analizi tekniği ile toplanmış ve betimleyici analiz yöntemi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgular kuram kapsamında "kabul edilebilir" ve "yeterli" çeviri kavramları ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çevirmenin her iki kültürde de kullanılan ifadeleri birebir çevirerek yeterli bir çeviri, kaynak kültürde bulunan fakat erek kültürde bulunmayan ifadeleri ise erek kültürde kullanılan yaygın ifade ve kullanışları ile aktararak kabul edilebilir çeviri yapmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede çalışma yapmak isteyenlere kaynak eserin diğer dillere yapılmış çevirilerinin araştırılması ve çalışmada kullanılan kuramın ele alınmamış diğer kategorisinin incelenmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri bilim, Arapça, Arap Edebiyatı, Çoğul Dizge Kuramı, Itamar Even Zohar

## The investigation of Ahmed Saadavi's "Frankenstein in Bagdat" in the light of the "Plural String Theory" of Itamar Even-Zohar

### Abstract

At the beginning of the 20th century, translation became an independent discipline as it was separated from linguistics. The theoretical foundation of translation studies began to be laid through

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü ABD (Ankara, Türkiye), tuba.cansiz@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1018-6155 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074110]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü ABD (Ankara, Türkiye), zeynep.arkan@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0534-186X

opinions and studies on translation. In this period, when translation studies-oriented approaches came to the fore, new fields of study emerged in the act of translation, with the cultural system and target-oriented theories attracting significant attention. Target-oriented approaches have been influential in the emergence of descriptive translation studies, which accept that translation is a fact of the target culture, unlike the source culture. Among the theorists studying descriptive translation theory are Itamar Even Zohar, James Holmes and Gideon Toury. In this study, selected sections from the Turkish translation of Ahmed Saadavi's *Frankenstein in Baghdad*, which was awarded the 2018 Arab Fiction and France Great Fantasy Fiction Awards, were examined in the light of the "plural string theory" of Itamar Even-Zohar, one of the descriptive translation theorists. The research is based on the interpretative paradigm and the qualitative research method. The case study, one of the qualitative study patterns, was used by examining Ahmed Saadavi's work called *Frankenstein in Baghdad*, which is the focus of the study in the context of the plural system theory of Itamar Even-Zohar. The data obtained within the scope of the study were collected through document analysis technique and examined by descriptive analysis method. The findings were evaluated with the concepts of "acceptable" and "adequate" translation within the scope of the theory. In this context, it was concluded that the translator did an adequate translation by translating the expressions used in both cultures and an acceptable translation by transferring the expressions found in the source culture but not in the target culture with the everyday expressions and usages in the target culture. In this context, it is recommended to investigate the translation of the source work into other languages and examine the other category of the theory used in the study, which has not been addressed.

**Keywords:** Translation, Arabic, Arabic Literature, Plural String Theory, Itamar Even Zohar

## Introduction:

Translation has gone through different stages with many opinions and comments written about it throughout its history and has become a discipline by being theorized over time. During the Romantic period, which is one of the aforementioned historical phases, several studies were carried out on translation. Descriptive translation studies are among these studies. Some critical people such as Itamar Even Zohar, James Holmes, and Gideon Toury studied this view, emphasizing the importance of the target system and culture. Itamar was at the forefront of the studies called "Plural System Theory" put forward by Even Zohar and pioneered the studies of other theorists. Thanks to the abovementioned theory, translation theory was positioned in a dynamic system for the first time. With the plural system theory, it was accepted that translation should be viewed from historical and social perspectives (Yoldaş, 2016).

## The aim of the study

This study aims to examine the transfer of Ahmed Saadavi's *Frankenstein in Baghdad*, which brought a breath of fresh air to modern Arabic literature with its fantastic interpretation and assess the translation by Süleyman Şahin into the target language, in the context of Itamar Even-Zohar's position in his theory and translation methods. In this manner, selected sections from the Turkish translation of Ahmed Saadavi's *Frankenstein in Baghdad*, which was awarded the 2018 Arab Fiction and France Great Fantasy Fiction Awards, were analyzed in the light of "Plural String Theory" of Itamar Even-Zohar, one of the descriptive translation theorists.

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

As part of the theory in question, the article titled "Examination of Sayings, Idioms, Proverbs and Manis in the Light of Plural System Theory in the Arabic Translation of Ahmet Hamdi Tanpınar's Novel named Huzur" penned by Murat Özcan- Arife Eray and "The Analysis of "The Devil in Us" by Sabahattin Ali in the Light of Plural String Theory" by Lokman Tanrıkulu contributed to the field. In the articles in question, the novels of prominent authors in Turkish literature were examined, and the translations made from the source language, Turkish, into the target languages were evaluated. This study differs from other studies because a novel belonging to Arabic literature is discussed and evaluated within the framework of the theory selected and the context of location and methods.

## Method

The basis of this study is based on the interpretative paradigm, and the research was designed with the qualitative research method. In this regard, within the scope of the study, one of the qualitative research designs, conceptual literature study, was preferred as Ahmed Saadavi's work *Frankenstein is in Baghdad* and the translation of Itamar Even - Zohar by Süleyman Şahin were evaluated in line with the plural system theory and analyzed in depth. The document analysis technique was preferred in the study because a work written in the source and target language was examined within the scope of descriptive translation theory and evaluated within the theoretical framework. The data collected during the research process were processed with the descriptive analysis method. In this context, examples from the original and translated work were selected, and detailed analysis was made. The qualitative data obtained were processed with the descriptive analysis technique and organized thematically.

## Findings and comments

When the findings obtained from the samples selected from the work are evaluated, the translator Süleyman Şahin tried to preserve the emphasis in the source text and the effects on the reader in the target culture. In line with this goal, it has been seen that he made some additions and deductions by adapting some expressions used in the source text to idioms, sayings and proverbs that are common in the target culture in order to facilitate the understanding of the target reader. It has come to the fore that the translator Şahin preferred the target language and culture system while translating. With this situation, which has emerged in the selected examples, it has been determined that the translation is included in the "acceptable" translation category, which is classified by Itamar Even-Zohar in the context of Plural String Theory and determined by its compliance with the target literature model. The translation, which was examined in the context of Plural String Theory in the Arabic translation literature, and analyzed within the scope of the study titled "Examination of Sayings, Idioms, Proverbs and Manis in the Arabic Translation of Ahmet Hamdi Tanpınar's Novel named Huzur" by Murat Özcan and Arife Eray, is also evaluated within the scope of "acceptable" translation. Another study analyzed and evaluated in this category is the article titled "The Analysis of Sabahattin Ali's Novel The Devil Within" by Lokman Tanrıkulu.

## Conclusion and suggestions

Within the scope of this study, selected samples from the original and translated work were examined comparatively. In this context, it is not correct to assess the entire work. Some parts of the work included "adequate" translations and "acceptable" translation examples. The translator translated the expressions used in both cultures literally and made an "adequate translation", and the expressions found in the source culture but not in the target culture were translated with the common expressions

and in the target culture and made an "acceptable translation". However, when the study is evaluated in the context of the selected example, it is seen that translation is preferred in the target culture system. According to Itamar Even-Zohar's view, translations made at the target system level are conservative in the secondary literature group. Therefore, the work is in the periphery.

Finally, for those who want to work in this context, it is suggested to examine the other categories of "Plural System Theory", which is the focus of the study, and other works of Ahmed Saadavi.

## Giriş

Çeviri, en genel tanımıyla Türk Dil Kurumu'nca "Bir dilden başka bir dile aktarma" şeklinde ifade edilse de dönemsel açıdan geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2020). Geleneksel tanımda çeviri, "En üst düzeyde anlam eşdeğerliği sağlamak amacıyla kaynak dilde yazılmış bir metnin yerine erek dilde yazılmış bir metin konulması işlemi" olarak ifade edilmişken çağdaş tanımda ise "Kaynak dilde anlatılmış bir iletiyi, iletideki içeriğin tek ya da birkaç düzeyde eşdeğerliğini en üst düzleme çıkararak anlatılmış bir iletiye dönüştürme işlemi" olarak tabir edilmiştir (Kocaman, 1993, 2)

Çağımızda toplumun gerek siyasi alanında gerek teknolojik alanında gerçekleşen değişimler ve gelişmeler hız kesmeden devam etmektedir. Çeşitli alanlarda birbirleri ile yarış halinde olan dünya ülkeleri, bilgi aktarımında doğrudan ve en temel yol olarak kabul edilen dil'e yönelmiştir (Tanrıkulu, 2018). Bu yönelim çeviriye olan ilgi ve ihtiyacı arttırmış ve arttırmaya da devam etmektedir. Antik çağlarda doğada bulunan nesnelerin sese, resme ve yazılı simgelere dönüştürülmesiyle başlamış olan çeviri etkinliği zamanla bir bilim dalı haline gelmiştir (Yazıcı, 2005).

Çeviri tarihi evrelerinin tarihsel dönemler ışığında incelenmesi, çeviri ediminin gelişimini daha açık bir şekilde göstermektedir. Antik Roma'da çevirmenler, çeviriyi dillerini geliştirmek amaçlı kullanmışlar, bu bağlamda da "ödünc alma" "açıklama", "doğrudan aktarma", "ekleme" ve "silme" gibi bazı çeviri yöntemlerinden faydalanmışlardır. Çeviri, tarihinin ilk sürecinde erek dile yakın bir düzeyde gerçekleştirilen "serbest çeviri" ve kaynak metin düzeyinde gerçekleştirilen "sadık çeviri" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Orta çağ döneminde çeviri anlayışı, antik kültür ve kilisenin baskısı altında kalarak sözcüğü sözcüğüne çeviri anlayışına yoğunlaşmıştır. Aydınlanma dönemi kapsamında dil bilinci gelişmiş, çevirinin kaynak metne göre konumu ve statüsü yükselmiştir. Bu dönemde çevrilebilirlik düşüncesi desteklenmiştir. Romantik dönemde çevrilemezlik anlayışının kabul görmesiyle, çeviri yapıtlarda yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejisi ortaya çıkmıştır. Bu dönemde kuramcıların çeviriyi erek dil ve kültür bağlamında değerlendirdikleri ve bu alanda betimsel çalışmalara yer verdiklerini söylemek mümkündür (Yücel, 2020). Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul dizge kuramı", James Holmes'ın "Betimleyici çeviri çalışmaları" ve Gideon Toury'nin "Erek odaklı çeviri kuramı", çeviri alanında yapılan betimsel çalışmalar arasında yer almaktadır (Yazıcı, 2005).

Bu çalışmanın odak noktasını oluşturan "Çoğul Dizge Kuramı", betimleyici çeviri kuramlarının en seçkin ve en mühim kuramlarından olmakla beraber çeviri yazınının erek dizgedeki önemine dikkat çekmek amacıyla kültürel incelemeler yapan bir kuramdır. Sözü geçen kuram sayesinde çeviri kuramı ilk kez devingen bir sistem içerisinde yer almıştır. "Çoğul Dizge Kuramı" ile çeviriye, tarihi ve toplumsal açılardan bakılması gerektiği kabul görmüştür (Yoldaş, 2016).

Even-Zohar, yazın kavramının tarihsel ve değişken bir süreç olduğu görüşünü ileri sürmüş ve sözü geçen savında iki ayrı konum olduğunu söylemiştir. Bunlar "Çevre" ve "Merkez" konumdur. Bu kapsamda Even-Zohar, edebiyat metinlerini bulunduğu konuma göre iki ayrı şekilde adlandırır. Bunlar merkez konumda bulunan "saygın görülen" metinler ve çevre konumda bulunan "saygın görülmeyen" metinlerdir (Yazıcı, 2005).

Even-Zohar birincil/saygın görülen ve ikincil/saygın görülmeyen edebiyat bağlamında bir ayrım daha olduğunu savunmuştur. Bu ayrımlar "yenilikçi" ve "tutucu" dur. Even-Zohar'a göre eğer bir metin yeni eserler ve örnekler verebiliyorsa yenilikçidir ve birincil edebiyat olarak kabul edilir; bununla birlikte yeni eserler ve örnekler vermekten yoksun ise tutucudur ve ikincil edebiyat olarak kabul edilir. Birincil edebiyat konumunda bulunan ürünlerin özgün ürüne daha uygun olacağı kabul görürken, ikincil edebiyat konumunda bulunan ürünün ise erek ürüne daha uygun olacağı savunulmuştur (Rakova, 2016).

Bu bağlamda merkez konumda bulunan çeviri "yeterli" olarak kabul görmüşken, çevre konumunda bulunan ve diğer türlerden çokça etkilenecek erek dizge düzeyinde gerçekleştirilen çeviri, "kabul edilebilir" çeviri olarak değerlendirilmiştir (Özcan & Eray, 2017).

Bu değerlendirmelerin ışığında bu çalışmanın amacı, modern Arap edebiyatına fantastik yorumuyla yeni bir soluk getiren Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eseri ve Süleyman Şahin tarafından yapılan çevirisinin hedef dile aktarımını incelemek, Itamar Even-Zohar'ın kuramında yer verdiği konum ve çeviri yöntemleri bağlamında değerlendirmektir. Söz konusu kuram kapsamında, Murat Özcan- Arife Eray tarafından yazılmış "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur Adlı Romanının Arapçaya Çevirisindeki Deyiş, Deyim, Atasözleri ve Manilerin Çoğul Dizge Kuramı Işığında İncelenmesi" adlı makale ve Lokman Tanrıku'na ait "Çoğul Dizge Kuramı Işığında Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan Adlı Romanının İncelenmesi" isimli makale ile alana katkıda bulunmuşlardır. Adı geçen makalelerde Türk edebiyatında öne çıkan yazarların romanları konu alınmış, kaynak dil olan Türkçeden hedef dillere yapılan çeviriler değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın yapılan diğer çalışmalardan farkı, Arap edebiyatına ait bir romanın ele alınması ve belirlenen kuram çerçevesinde, konum ve yöntemler bağlamında değerlendirilmesidir.

Bu araştırma kapsamında:

- *Frankenstein Bağdat'ta* aldı eser, Itamar Even-Zohar'ın Çoğul Dizge Kuramı'na göre hangi konumda yer almaktadır?
- *Frankenstein Bağdat'ta* aldı eserde çevirmen Süleyman Şahin'in almış olduğu kararları, kuram açısından çeviri niteliği nasıldır?
- *Frankenstein Bağdat'ta* aldı eser, Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" kapsamında hangi edebiyat türünün özelliklerini yansıtmaktadır?

sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

## 2.Yöntem

### 2.1. Araştırma deseni

Bu çalışmanın temeli yorumlayıcı paradigmaya dayanmaktadır. Yorumlayıcı paradigma, insanın gerçekleştirmiş olduğu davranış ve ürünlerin arkasında yatan koşulları anlamlandırmayı ve yorumlamayı hedef alır (Göksoy, 2019).

Neuman (2006)'a göre yorumlayıcı paradigma "insanların kendi toplumsal dünyalarını nasıl oluşturduğu ve sürdürdüğüne dair anlayış ve yorumlara varmak üzere insanların doğal ortamlarında toplumsal olarak anlamlı eylemin doğrudan ayrıntılı gözlem yoluyla sistematik analizidir" ("s.131") (akt. Demir,2019).

Bu bağlamda bu çalışma da bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Çalışmanın yönteminde nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanılarak olgu ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması şeklinde tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada literatür taramasından yararlanılmıştır. Literatür taraması araştırılan bir konu hakkında daha önce yapılmış ve yayınlanmış olan bilimsel çalışmaların, akademik araştırmaların ve bulguların incelenmesi ile gerçekleştirilen bir araştırma aracıdır. (Demirci, 2014). Bu nedenle çalışma kapsamında Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eseri ve Süleyman Şahin tarafından yapılan çevirisi Itamar Even - Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" doğrultusunda betimlemesine ve derinlemesine incelenerek değerlendirildiğinden araştırma aracı olarak literatür taraması tercih edilmiştir.

### 2.2. Veri toplama teknik ve araçları

Bu araştırmada veri toplama tekniklerinden biri olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, basılı veya elektronik tüm belgelerin detaylıca incelenmesi ve değerlendirilmesi adına başvuru olan sistematik bir nitel araştırma yöntemidir. (Corbin & Strauss, 2008; akt. Kırıl, 2020). Çalışmada, kaynak ve hedef dilde yazılı olan bir eserin betimleyici çeviri kuramı kapsamında incelenmesi ve kuram çerçevesinde değerlendirilmesi nedeniyle doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Doküman analizinin "dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma" olarak beş alt başlıkta incelenmesi uygun görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu bağlamda öncelikle araştırma konusu çerçevesinde hedeflenen analizlerin yapılabilmesi için gerekli dokümanlar temin edilmiştir. Ardından çalışmanın odak noktasını oluşturan kuram bağlamında yazılan eser ve makaleler ile araştırmaya kaynaklık eden Arapça esere ve Süleyman Şahin tarafından çevirisi yapılan Türkçe esere ulaşılmıştır. Bu çalışmada Ahmed Saadavi'nin 2013 yılında منشورات الجمال adlı yayınevinden çıkan 352 sayfalık "فرانكشتاین فی بغداد" adlı eserinden ve Süleyman Şahin tarafından çevirisi yapılan 2018 yılında Timaş yayınevinden çıkan 320 sayfalık *Frankeinstein Bağdat'ta* adlı eserden yararlanılmıştır. Faydalanılan dokümanların orijinalliği teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında elde edilen bilimsel makaleler, orijinal metin ve çeviri metin karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Genel taramanın ardından eser, betimleyici çeviri kuramcılarında Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" ışığında incelenmiş ve kuram hakkında ulaşılan bilgiler analiz edilmiştir. Söz konusu çeviriler 'kabul edilebilir' ve 'yeterli' çeviri kavramları kapsamında değerlendirilmiştir. Makale yazımı süresince kullanılan veriler tarama modeliyle elde edilmiştir.



Yazar Ahmed Saadavi; 2004 yılında kaleme aldığı *Güzel Ülke* ve 2008 yılında kaleme aldığı *Gerçekten de Düşler veya Oynar veya Ölü* adlı roman türündeki eserleriyle Arap dünyasında kendinden söz ettirmiş, 2010 yılında Beirut39 listesine seçilmesi ile edebiyat dünyasında ilk başarısını duyurmuştur. 2013 yılında yayınlanan *Frankeinstein Bağdat'ta* adlı eseriyle Uluslararası Arap Kurgu Ödülü, Uluslararası Man Booker Ödülü finalisti; Fransa Büyük Fantastik Kurgu Ödülü gibi pek çok başarı elde etmiş ve ödüllere layık görülmüştür.

Çevirmen Süleyman Şahin; Ahmed Saadavi'nin *Frankeinstein Bağdat'ta* adlı eseri dahil olmak üzere pek çok eseri Arapça aslından Türkçeye kazandırmıştır. Çevirdiği eserler arasında Edward Said'in *Oryantalizm Eleştirileri* adlı eseri ve Uluslararası Man Booker Ödülüne layık görülen Jokha Alharthi'nin *Dolunay Kadınları* adlı eseri de yer almaktadır.

### 2.3. Verilerin analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile işlenmiştir. Betimsel analiz, nitel veriler üzerinde derinlemesine bir inceleme gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan ve elde edilmiş verilerin belirlenen temalar bağlamında değerlendirilmesini temel alan analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2003 akt. Özdemir 2010) (Baltacı, 2018). Bu bağlamda çalışmada orijinal ve çeviri metnin ayrıntılı analizi yapılmış ve çeviri eserden örnekler seçilmiştir. Seçilen bu örnekler Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" ışığında incelenmiş ve buna göre erek dil çevirmeninin uyguladığı çeviri yöntemlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Son olarak çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen fikir ve tespitlerin değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada başvuru alan betimsel analiz tekniği dört aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar "betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması" şeklinde ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Betimsel analiz tekniğini oluşturan bu aşamalar ile çalışmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiş ve tematik alan Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği ile işlenmiş ve tematik çerçeve altında düzenlenmiştir. Eserlerden seçilen kesitlerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ile bulgular tanımlanmış ve araştırmaya konu olan kuram bağlamında yorumlanarak değerlendirilmiştir.

### 2.4. Geçerlilik ve güvenilirlik:

Bilimsel bir araştırmanın kabul görmesi belli oranda geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması ile mümkündür. Araştırma deseni, veri toplama yöntemi ve veri analizinin geçerliliği ve güvenilirliği çalışmanın kabul görme oranını etkileyen unsurlar arasındadır. Araştırma sonuçlarının doğruluğu gerçeklik, bu araştırma sonuçlarının tekrar edilebilmesi ise güvenilirlik kavramı ile ilgilidir. Nitel araştırmada gerçekliğin sağlanabilmesi için elde edilen veriler tarafsız bir şekilde aktarılmalı ve gerçeği yansıtmalıdır. Kabul gören bir nitel araştırmada veri toplama, veri analiz ve yorumlama süreçleri tutarlı bir şekilde ilerlemelidir (Baltacı, Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?, 2019) . "Bu araştırmada da incelenen eserden alıntılar doğrudan yapılmıştır. Ayrıca bulgular yorumlanırken kuramla ilişkisi üzerinde önemle durulmuştur."

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için; örneklemin doğru seçilmesi, çok sayıda kaynak ve dokümana başvurulması, elde edilen verilerin dikkatli bir şekilde korunması ve araştırma raporunun detaylıca yazılarak çalışmanın tarafsız bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir (Baltacı,

2018; Denzin ve Lincoln, 2008b akt. Baltacı, 2019) Bu çalışmanın bulguları ortaya koyulurken eserden alıntılar detaylı bir şekilde yapılmış ve kuramla ilişkili yorumlamalar atıftan hareketle tarafsız bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bunların yanı sıra bu çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla literatür taraması yapılarak çeşitli bilimsel makale ve eserlerden yararlanılmıştır. Araştırmaya konu olan "Çoğul Dizge Kuramı" bağlamında yazılmış bilimsel makalelerin, *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eser ve çevirisinin temininde doküman analizine başvurulmuştur. Elde edilen nitel veriler üzerinde betimsel analiz yöntemi aşamaları takip edilerek değerlendirilmiştir.

### 3.Bulgular

Bu bölümde ödüllü eserler arasında yer alan *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eser ve eserden seçilen örnekler, belirlenen araştırma soruları çerçevesinde incelenmiş ve bu çalışmanın odak noktası olan Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" ışığında "çevre" veya "merkez" konumları arasından "çevre" konumunda değerlendirilen örnekler öne çıkmıştır. Buna bağlı olarak bahsi geçen eser Itamar Even-Zohar'ın "merkez" konumdaki yazın türleri için tanımladığı "ikincil edebiyat" türleri arasında anılmaktadır. Kaynak metinden seçilen örneklerin erek metindeki karşılıkları ile birlikte incelenmesi sonucu çevirmen erek dil ve kültür dizgesinde tercihlerde bulunduğu görülmüş ve buradan hareketle yapılan çeviriler "kabul edilebilir" veya "yeterli çeviri" sınıflandırmaları kapsamında "kabul edilebilir" çeviri kavramı altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgularda kaynak metinden alınan örnekler "KM", erek metinden alınan örnekler ise "EM" şeklinde kısaltılarak tablolarda gösterilmiştir.

Bu çerçevede eserde geçen deyim, deyiş ve atasözü gibi kültürel unsur ve öğeleri içinde barındıran bulgular ele alınmış ve erek dilde yaygın kullanışları ile çevrilen bu ifadeler "kabuledilebilir çeviri" kategorisinde değerlendirilmiştir.

#### "Kabuledilebilir çeviri" bağlamında eserden alınan örnekler:

##### Örnek 1

|    |  |
|----|--|
| KM | وظلت تسمع صوت خطواتها المتمهلة على الحصى والنفايات في الزقاق. (سعداوي، 2013)                   |
| EM | Yerdeki çakılları ve çöpleri çiğneyen ağır aksak adımları sessizliği bozuyordu.(Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde altı çizili olan "خطواتها المتمهلة" tamlaması Türkçe 'de "yavaş adımları" şeklinde karşılanabilmektedir. Burada ifade edilmek istenenin "yavaş ve aheste bir şekilde yürümek" olduğu anlaşılmaktadır. Çevirmen, erek kültürde bu ifade için kullanılan yaygın bir deyim ile çeviriyi gerçekleştirmiş, "ağır aksak adımları" şeklinde yaptığı çeviriyle ifadeyi erek metne aktarmıştır. Yapılan inceleme sonucunda çevirmenin erek kültür düzeyinde tercihler yaptığı gözlemlenmiş, bu bağlamda kuram dahilinde kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

##### Örnek 2

|    |  |
|----|--|
| KM | في الخارج يرى كثيرون، أن هذه العجوز ليست سوى امرأة مصابة بالخرف والسنين (سعداوي، 2013)               |
| EM | Dışarıdaki çoğu insan için İlişva unutkan, yaşlı bir bunaktan başka bir şey değildi. (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde işaret zamiri "هذه" ile ifade edilen kelime Türkçe'ye zamirin ait olduğu "İlişva" ismi ile aktarılmıştır. Arapçada zamirlerin ait olduğu merciler kaynak okur tarafından rahatlıkla anlaşılır olmasına rağmen erek dil yapısı olan Türkçede zamirin bu şekil kullanımı anlamda kayma ve bozukluğa

yol açacağından çevirmen erek dil yapısını göze alarak zamiri kaynak metinde döndüğü merciye ait isimle birlikte vermiştir. Çevirmen bu tutumuyla hedef ile kaynak metin dillerinin farklılığından kaynaklanan eksikliği gidermiştir. Yapılan gözlem sonucunda çevirmenin erek kültür düzeyinde tercihler yaptığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle çeviri metin, kuram bağlamında kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

### Örnek 3

|    |   |
|----|---|
| KM | ولكن ابو زيدون اختفى عن انظارها منذ سنوات بعيدة، ولم تعد تصادفه أو تراه، ولم يعد يتحدث الآخرون بسيرته أمامها، منذ أن ترك الحزب وانشغل بأمراضه الكثيرة والمتعددة، وتجاهل كل ما يجري من شؤون وأحداث في الحي بأكمله. (سعداوي، 2013)  |
| EM | Ne var ki Ebu Zeydun epeydir ortalıkta yoktu. Artık onu ne görüyor ne de bir yerde tesadüf ediyordu. Parti işlerini terk edip başındaki türlü hastalıkla uğraşalı beri İlişva'nın yanında kimse Ebu Zeydun'a dair tek kelime etmiyordu. <u>Adam belli ki kendi derdine düşmüş</u> , semtteki herkesle, her şeyle alakasını tümünden kesmişti. (Saadavi, 2018) |

Erek metinde altı çizili ifadenin kaynak metinde birebir karşılığı bulunmamaktadır. Bu bağlamda çevirmenin kaynak metinde ifade edilmek istenen duyguyu erek kültüre aktarmayı hedeflediğini söylemek mümkündür. Çevirmen kaynak metnin bağlamından hareket ederek aktarılmak istenen duyguyu yorumsal bir çeviri ile erek okuyucuya aktarmıştır. İncelemeler neticesinde çevirmenin erek kültür düzeyinde yaptığı tercihler, kuram bağlamında kabul edilebilir çeviri kategorisinde sınıflandırılmıştır.

### Örnek 4

|    |  |
|----|--|
| KM | كان يلاحق الفارين من الخدمة العسكرية، وكان ابنها دانيال متخلفة . رفض الذهاب الى التجنيد من أجل الالتحاق بمعسكرات التدريب. كان يريد إكمال دراسة الموسيقى. (سعداوي، 2013)                            |
| EM | Ebu Zeydun askere gitmeyenleri takip ederdi. Danyal askere gitmekte biraz <u>ayak sürümüştü</u> . Askerî eğitim kampına katılmaktansa müzik eğitimini tamamlamayı tercih ediyordu. (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde belirtilen "رفض" fiili Türkçede " reddetmek/razı olmamak/ kabul etmemek" anlamlarına gelmektedir. Çevirmen bu ifadeyi birebir Türkçeye aktarmanın erek kültürde aynı duyguyu yansıtmayacağını düşünmüş olacak ki, ifade erek kültürde yaygın olarak kullanılan "inatlaşmak/direnme" anlamlarına gelen "ayak sürümek" deyimini ile karşılanmış, çeviri metin tek düzelikten sıyrılarak zenginleştirilmiştir. Karşılaştırmalı çeviri incelemesi sonucunda çevirmenin metin üzerinde erek kültür düzeyinde tercihler yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çeviri kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

### Örnek 5

|    |   |
|----|---|
| KM | وتطورت المشاكل وتعقدت. (سعداوي، 2013)   |
| EM | Sorunlar her geçen gün daha da içinden çıkılmaz hale geliyor. (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde altı çizili "تطورت" fiili "gelişmek/ilerlemek" anlamlarına, "تعقدت" fiili ise "dügümlenmek/karmaşık olmak" anlamlarına gelmektedir. Çevirmen burada ifade edilmek istenen bağlamı erek kültürde yaygın olarak kullanılan kalıplaşmış bir ifade ile karşılamıştır. Kaynak metinde geçen "gelişmek" anlamına gelen fiil zamansal düzeyde, "dügümlenmek" anlamına gelen fiil ise sıfat olarak "her geçen gün daha da içinden çıkılmaz bir hale geliyor" şeklinde aktarılmıştır. Böylelikle çevirmen erek kültürü hedef alarak bu doğrultuda tercihler yapmış ve ilgili çeviri kuram dahilinde kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

**Örnek 6**

|    |  |
|----|--|
| KM | وعدو يمرح في الزقاق والحي يمارس سطوته على الجميع دون أن يقف بوجهه أحد... (سعداوي، 2013)                              |
| EM | Sokakta ve semtte volta atan, karşısına kimse çıkmaksızın herkese güç gösterisi yapan bir düşman ... (Saadavi, 2018) |

Çevirmenin Türkçeye “volta atan” şeklinde aktardığı “يمرح” ifadesi “kibirleşmek” anlamını karşılamaktadır. Çevirmen bu tabiri erek kültürde “ iler-geri/ yukarı-aşağı yürümek/gidip gelmek” anlamlarına gelen “volta atmak” ifadesiyle karşılamıştır. Kaynak metinde asıl ifade edilmek istenenin “kibirle mahallede dolaşan bir düşman” olduğunu düşünürsek bu bağlamda çevirmenimizin seçimine alternatif olarak “caka satan” ifadesini sunmamız da mümkündür. Bu açıdan bakıldığında çevirmenin erek kültür dizgesini dikkate alarak çeviri yaptığı gözlemlenmiş ve yapılan çeviri kuram dahilinde kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

**Örnek 7**

|    |  |
|----|--|
| KM | سمعت فرقة وسقوط بعض الأواني ، لا بد أنه تعثر بشيء ما وسط الظلام . (سعداوي، 2013)   |
| EM | <u>Mutfaktan</u> gürlütüler geldi, <u>kap</u> kaçak yere düşmüş olmalıydı. Karanlıkta bir şey mutfakta gezinmişti. (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde yer almamasına karşın bağlamdan çıkarılan ve eylemin gerçekleştiği mekân olan “mutfak” kelimesi, çevirmen tarafından çeviri metinde erek okurun anlayışını kolaylaştırmak adına zikredilmiştir. Aynı cümle içerisinde yer alan “ بعض الأواني ” ifadesinin Türkçede birebir karşılığı “bazı kaplar” şeklindedir. Çevirmen burada erek dil ve kültür dizgesinde bir tercih yaparak ifadeyi Türkçede yaygın bir şekilde kullanılan “kap kaçak” tabiri ile karşılamıştır. Çevirmenin erek kültür düzeyinde yaptığı tercihlere dikkat edilecek olursa yapılan incelemede kuram bağlamında kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

**Örnek 8**

|    |  |
|----|--|
| KM | وكأنها سمرته بنظرها الأمومية الحانية . قالت له : تعال يا ولدي . فجاءها طائفة مستسلمة وهو يخطو مثل طفل، ثم ارتمي في حضنها باكية. (سعداوي، 2013)   |
| EM | Yaşlı kadın, müşfik bir annenin bakışlarıyla sanki onu olduğu yere çivilemişti. “ Gel çocuğum , ” dedi ona. <u>Ana kuzusu bir çocuk gibi bu söze baş eğdi ve yürüdü.</u> Sonra ağlayarak yaşlı kadının kollarına atıldı. (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde altı çizili olan ‘ها’ zahirinin döndüğü ve ait olduğu kelime kendinden önceki cümlede zikredilen yaşlı kadındır. Çevirmen, kaynak dilin ve erek dilin normları arasındaki fark sebebiyle bu zamiri işaret ettiği merci ile aktarmış ve erek okuyucunun metni kaynak metinde ifade edildiği şekilde anlamasına yardımcı olmuştur.

Kaynak metinde zikredilen “ فجاءها طائفة مستسلمة وهو يخطو مثل طفل ” cümlesinde itaat eden/ rıza gösteren/teslim olan bir kimseden bahsedilmekte ve bu kimse bir çocuğa benzetilmektedir. Çevirmen bu ifadeyi erek kültür düzeyinde aynı anlamı karşılayan ‘söze baş eğmek’ fiili ve bu tür kişiler için kullanılan “ana kuzusu” tabiri ile karşılamıştır. Bu bağlamda çevirmen erek okuyucu dikkate alarak hedeflenen duyguyu aktarmaya çalışmıştır. Erek kültür dizgesine önem verilerek yapılan çevirinin, kuram bağlamında kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirildiği göz önünde bulundurulsa, çevirmenin tercihlerinin kabul edilebilir çeviri yönünde olduğu görülmektedir.

**Örnek 9**

|    |   |
|----|---|
| KM | وهو ينوي أن يتجه الى النوم مباشرة فلا يكون ذهنه قادرة على التركيز ، فينسى الرطوبة أو سوء التكيف والروائح غير المريحة في غرفته بالفندق. (سعداوي، 2013)                                 |
| EM | Doğrudan uyumaya niyetlenmişti, ancak kafasını bir türlü toparlayamıyordu. Ne klima ne de pervane bulunan odasında sucuk gibi terleyeceğini bile unutmuş görünüyordu. (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde altı çizili olarak ifade edilen cümlede “فينسى الرطوبة أو سوء التكيف والروائح غير المريحة في ”Otel odasındaki kötü havalandırma/klima sisteminden, rutubetten ve bunun sebep olduğu kötü kokudan bahsedilmektedir. Çevirmen bağlamda anlatılmak istenen duygu ve manayı erek kültürde yaygın olan bir deyim kullanarak aktarmayı tercih etmiştir. Klimanın bulunmadığı ve rutubetin olduğu bu odada nem sebebiyle terleme durumuna dikkat çekmek istemiş ve bu durumu erek dilde yaygın bir şekilde kullanılan “sucuk gibi terlemek” deyimini ile vurgulayarak aktarmıştır. Çeviri metni üzerinde erek kültür dizgesinde yapılan tercihlerden hareketle çevirmenin kuram bağlamında kabuledilebilir çevri gerçekleştirdiği görülmektedir.

**Örnek 10**

|    |   |
|----|---|
| KM | ثم بهدوء ، وفي تجاهل تام للشخصين الآخرين معه في الصالة ، سكب في كاسه ووضع قطعة ثلج مع ماء وبدا يشرب بهدوء. (سعداوي، 2013) |
| EM | Diğer iki müşterisine aldırış etmeden çilingir sofrasını kurmuş, içmeye başlamıştı. (Saadavi, 2018)                       |

Kaynak metinde altı çizili cümlelerin “سكب في كاسه ووضع قطعة ثلج مع ماء” Türkçe de birebir karşılığı “bardağını doldurdu ve suyla birlikte bir parça buz koydu” şeklindedir. Çevirmen burada eylemin hazırlık sürecini erek kültürde yaygın bir şekilde kullanılan “üzerinde hafif yemekler, meze ve içkinin bulunduğu masa/tepsi” anlamına gelen “çilingir sofrası” ifadesi ile karşılayarak metin üzerinde erek kültür düzeyinde uyarlamalar yapmıştır. Bu çerçevede yapılmış olan bu çeviri, kuram dahilinde kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

**Örnek 11**

|    |  |
|----|--|
| KM | - لا أعرف ... الموضوع خيالات ناس شعبيين صديقي .<br>- لا .. ليست خيالات .. هل هذا الصحفي بجوارك الآن؟<br>(سعداوي، 2013)                   |
| EM | - "Bilmiyorum. Milletın <u>uydurması</u> işte dostum."<br>-"Hayır. <u>Uydurma</u> değil. Senin şu gazeteci oralarda mı?" (Saadavi, 2018) |

Kaynak metinde belirtilen “خيالات” kelimesi Türkçede “kuruntu/hayal ürünü” anlamlarına gelmektedir. Çevirmen bu ifadeyi birebir Türkçeye aktarmak yerine erek kültürde yaygın olarak kullanılan “gerçek olmayan, gerçekmiş gibi gösterilen” anlamına gelen ‘uydurma’ tabiri ile karşılamış, çeviri metinde ortaya çıkacak herhangi bir anlatım düşüklüğünün önüne geçmiştir. Bu bağlamda çevirmenin bu tercihi ile erek kültür odaklı seçim yaptığı gözlenmiştir ve incelenen örnek kuram dahilinde kabul edilebilir çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

**4. Tartışma**

Bu çalışmada Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eseri ve eserde geçen Arapça atasözü, deyim, deyiş ve özlü söz gibi bir takım kültürel unsurlar ve erek kültürdeki karşılıkları ele alınmıştır. Kaynak eser üzerinde incelemenin yapıldığı “Çoğul Dizge Kuramı”, edebiyatın bütün türlerini kapsamaktadır. Her tür, bir dizge sayılmakta ve dizgeler sürekli olarak birbirleri ile etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sırasında dizgeler kesiştikleri noktalarda birbirleriyle alışveriş

halindedirler. Çeviri de bahsettiğimiz bu dizgelerden biridir. Söz konusu kuramda dizgelerin konumu belirlenmektedir. Konumun belirlenmesi gerek kaynak gerek erek kültür açısından metnin kabul görme oranına ve metne verilen öneme bağlıdır (Zeytinkaya, 2016). Bu bağlamda bahsi geçen eser, Itamar Even-Zohar'ın belirlediği konular bağlamında değerlendirildiğinde "tutucu" kavramının öne çıkması ile "ikincil edebiyat" türünün ait olduğu "çevre" konumdadır. (Rakova, 2016).

Eserden seçilen örneklerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çevirmen Süleyman Şahin'in kaynak metinde yapılan vurguları ve okurda oluşan etkilerini erek kültürde de sağlamaya gayret gösterdiği gözlenmiştir. Bu hedef doğrultusunda erek okurun anlayışını kolaylaştırmak için kaynak metinde kullanılan bazı ifadeleri, erek kültürde yaygın olan deyim, deyiş ve atasözlerine uyarlayarak bazı ekleme ve çıkarmalar yaptığı görülmüştür. Çevirmen Şahin'in çeviri yaparken erek dil ve kültür dizgesinde tercih yaptığı öne çıkmıştır. Seçilen örneklerde ortaya çıkmış olan bu durum ile çevirinin "Çoğul Dizge Kuramı" bağlamında Itamar Even-Zohar'ın sınıflandırdığı ve erek yazın modeline uygunluk ile belirlenen "kabul edilebilir" çeviri kategorisine dahil olduğu belirlenmiştir. Arapça çeviri alanyazında "Çoğul Dizge Kuramı" bağlamında incelenen, Murat Özcan ve Arife Eray tarafından yazılmış "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur Adlı Romanının Arapçaya Çevirisindeki Deyiş, Deyim, Atasözleri Ve Manilerin Çoğul Dizge Kuramı Işığında İncelenmesi" adlı çalışma kapsamında incelenen çeviri de "kabul edilebilir" çeviri kapsamında değerlendirilmiştir. Aynı şekilde incelenerek bu kategoride değerlendirilen bir başka çalışma ise Lokman Tanrıku'na ait olan "Çoğul Dizge Kuramı Işığında Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan Adlı Romanının İncelenmesi" adlı makaledir.

Çalışmaya kaynaklık eden Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eserinin *Uluslararası Arap Kurgu Ödülü*'ne layık görülmesi ve ilk defa *Man Booker International*' da finale kalan Arapça eser olma vasfına sahip olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Alanyazında "Çoğul Dizge Kuramı" bağlamında sadece kaynak dil Türkçeden erek dil Arapçaya yapılan çeviriler üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eseri ile ilgili olarak çeviri alanında ortaya konmuş bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın kapsamı, söz konusu eserlerde yer alan Arapça atasözü, deyim, deyiş ve özlü söz gibi bir takım kültürel unsurları ve bu unsurların erek kültürdeki karşılıklarını betimleyici çeviri kuramcılarında Itamar Even-Zohar'ın "Çoğul Dizge Kuramı" ışığında incelemektir. Çalışma, Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eseri ve Süleyman Şahin tarafından yapılan çevirisi ile sınırlıdır. Bahsi geçen eserin Süleyman Şahin tarafından yapılan çevirisi haricinde erek dil Türkçeye yapılmış başka bir çeviri eser bulunmamaktadır. Dolayısı ile çalışmaya farklı çeviriler dahil edilerek karşılaştırmalı bir değerlendirme gerçekleştirilememiştir.

## 5.Sonuç

Çalışmaya kaynak olan *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eser Arap Edebiyatı alanında önemli bir yere sahiptir. Eserde konu kültürel değerlerin, olguların, deyim, deyiş, atasözü ve mecaz gibi tabirlerin sıklıkla zikredilmesi, çevirmeni çeviri metnini kaynak veyahut erek dizge düzeylerinden hangisinde yapılacağı konusunda seçim yapmaya yöneltmiştir.

Bulgular bölümünde Ahmed Saadavi'ye ait *Frankenstein Bağdat'ta* adlı eser ve çevirmen Süleyman Şahin tarafından yapılan çevirisinden seçilen örnekler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve betimleyici çeviri kuramlarından "Çoğul Dizge Kuramı" çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda eserin tamamına ilişkin bir değerlendirme yapmak doğru değildir. Eserin içerisinde bazı yerlerde yeterli bazı yerlerde ise kabul edilebilir çeviri örneklerine rastlanmıştır. Çevirmen her iki kültürde de kullanılan ifadeleri birebir çevirerek "yeterli bir çeviri", kaynak kültürde bulunan fakat erek kültürde bulunmayan ifadeleri ise erek kültürde kullanılan yaygın ifade ve kullanışları ile aktararak "kabul edilebilir çeviri" yapmıştır. Bununla birlikte çalışma eserden seçilen örnekler bağlamında değerlendirildiğinde erek kültür dizgesinde çevirinin tercih edildiği açıkça görülmektedir. Erek dizge düzeyinde gerçekleştirilen çeviriler Itamar Even-Zohar'ın görüşüne göre ikincil edebiyat grubunda tutucu konumda yer almaktadır. Dolayısıyla eser çevre konumunda yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Bu çalışmada Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı arapça eserinin, Süleyman Şahin tarafından yapılan Türkçe çevirisi ele alınmış ve İngilizceye yapılan çevirisi incelenmemiştir. Bu bağlamda eserin İngilizce, Arapça ve Türkçede karşılaştırmalı olarak incelenmesi dilsel farklılıkların görülmesi açısından faydalı olacaktır.
- Eserin erek dil olan Türkçeye çevirisinin "Çoğul Dizge Kuramı" bağlamında "çevre konumunda" yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle aynı eserin diğer dillere yapılan çevirilerinin çevrildikleri erek diller kapsamında hangi konumda yer aldıklarının bulunması hedefi ile çalışmalar yapılabilir. Böylelikle ilgili kuram bağlamında geniş bir çerçeveye sunulabilir.
- Çalışma kapsamında incelenmiş olan eserde deyim, deyiş ve atasözü gibi ifadeler tercih edilmiş bu bağlamda "kabuledilebilir çeviri" örnekleri sunulmuştur. Aynı eser üzerinde çalışmak isteyen araştırmacılar "Çoğul Dizge Kuramı" bağlamında ele alınmamış bir diğer kategori olan "yeterli çeviri" odak noktası ile çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada kaynak olan eser Ahmed Saadavi'nin *Frankenstein Bağdat'ta* adlı arapça eseridir. Yazarın diğer eserleri bu incelemeye dahil edilmemiştir. Ulusal ve uluslararası alanda ödüllere layık görülen yazarın, diğer eserlerinin de incelenmesi ile yeni çalışmalar ortaya konarak alanyazına katkı sağlanabilir.

### Kaynakça

- Aytaçlı, B. (2012). "Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış." *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(1), 1-9.
- Baltacı, A. (2018). "Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme." *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Baltacı, A. (2019). "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?" *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,5(2), 368-388.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). "Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)." Thousand Oaks: Sage.
- Demir E. (2019). "Notlarım: Bilimsel Araştırma Paradigmaları." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı*, 1-17
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008b). *The landscape of qualitative research* (C. 1). Sage.
- Göksoy, S. (2019). "Paradigma Ve Paradigmalar." *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Karataş, Z. (2015). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri." *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kıral, B. (2020). "Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi." *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189
- Kocaman, A. (1993). "Çeviri, Çeviri Eleştirisi, Dilbilim." *Dilbilim Araştırmaları*,4, 1-4.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. çev. Sedef Özge. İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Özcan, M., & Eray, A. (2017). "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur Adlı Romanının Arapçaya Çevirisindeki Deyiş, Deyim, Atasözleri Ve Manilerin Çoğul Dizge Kuramı Işığında İncelenmesi." *Turkish Studies*,12(3), 701-716.
- Özdemir M. (2010). "Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma." *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343
- Rakova, Z. (2016). *Çeviri Kuramları*. Ankara: Çevirmenin Yayını.
- Saadavi, A. (2018). *Frankenstein Bağdat'ta*.çev. Süleyman Şahin. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması." *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tanrıkulu, L. (2018). "Çoğuldizge Kuramı Işığında Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan Adlı Romanının İncelenmesi." *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 27-38.
- Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr.Erişim tarihi: 28.12.2020.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviri Biliminin Temel Kavram Ve Kuramları*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). "Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma." *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yoldaş, Ü. (2016). *Çoğul Dizge Kuramı*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim-tercümanlık Bölümü, Çeviri Ve Kültürel Çalışmalar.
- Yücel, F. *Çevirinin Tarihi*. (2020). İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Zeytinkaya, D. (2016). Gideon Toury'nin Erek Odaklı Kuramı Işığında Bedrettin Tuncel'in İnsandan Kaçan Başlıklı Çevirisi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (4), 35-47.

منشورات الجمال: بيروت / فرائد كتابين في بغداد. ا. سعداوي (2013).



## الفاصلة القرآنية بين الانسجام البلاغي والسياق التفسيري (دراسة للفاصلة القرآنية في الآيات المتماثلة)

Ahmed ALDYAB<sup>1</sup>

APA: Aldyab, A. (2022). الفاصلة القرآنية بين الانسجام البلاغي والسياق التفسيري (دراسة للفاصلة القرآنية في الآيات المتماثلة). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 855-863. DOI: 10.29000/rumelide.1074115.

### المخلص

كان للفاصلة حديث كثير في علوم القرآن، فقد بُحِثت كثيراً من الناحية الفنية والبلاغية والأسلوبية، فبعض العلماء قالوا إن الفاصلة تأتي لنواح بلاغية في الآية، فقد أثبتوا أن الفاصلة تزيد من بلاغة الآية كما أنها تزيد في فهم الآية وتفسيرها. وبعضهم قالوا إن الفاصلة تأتي لنواح موسيقية، فهي تؤثر على السامع من ناحية الانسجام الموسيقي والتألف بين فواصل الآيات. وبعضهم رأوا أن الفاصلة القرآنية هي جزء من الآية ولا يمكن الحديث عن الفاصلة منفصلاً عن الحديث عن الآية بكاملها، فهي منسجمة مع كل كلمات الآية. ومن جهة أخرى كان الحديث عن المتشابهات اللفظية كثيراً أيضاً، فبعض الأبحاث نظر إلى المتشابهات اللفظية من جهة التشابه فقط، وبعضها رأى أن المتشابه اللفظي إنما هو يزيد فهم الآية نتيجة لاختلاف السياق الذي وردت فيه، وبعض الأبحاث حاولت أن تجد اختلافاً في التفسير في الآيات غير المتشابهة تمام التشابه. ويأتي هذا البحث ليربط بين الآيات المتشابهة من جهة والفاصلة القرآنية من جهة أخرى. فهذا البحث لا يدرس الفاصلة لوحدها ولا يبحث الآيات المتشابهة منفصلة، وإنما يربط بين مجيء الفاصلة المختلفة في الآيات المتشابهة من خلال السياق والبلاغة العربية. ولاشك أن أهمية هذا البحث تأتي من أنه يربط عدة مواضيع ببعضها أولها التفسير وعلوم العربية بأنواعها كافة وعلم الأسلوب والسياق.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التفسير، السياق، الفاصلة القرآنية، الآيات المتشابهة.

## 52-Belâğî uyum ve tefsir bağlamı arasında Kur'ân fâsılası (Benzer ayetlerde Kur'ân fâsılası üzerine bir araştırma)

### Öz

Fâsıla, Kur'an ilimleri arasında çokça üzerinde durulan bir konu olup sanat, belagat ve üslup açısından araştırılmıştır. Bir grup alim, fâsılanın ayetin belagatini kuvvetlendirmek için geldiğini söylemekle beraber ayetin anlaşılması noktasında tefsirini de güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bazı âlimler ise fâsılanın makam ve müzikal gerekçelerle geldiğini belirterek dinleyiciyi melodik, ahenk ve ayet sonlarının uyumu yönüyle etki altına aldığını öne sürmüşlerdir. Bazı âlimler de fâsılanın ayetin bir parçası olduğunu, ayetten ayrı düşünülemeyeceğini ve ayetin tüm kelimeleriyle uyumlu olduğunu vurgulamışlardır. Kur'an ilimleri içerisinde yer alan konulardan birisi de "müteşabih ayetler" konusudur. Bazı araştırmalar bu konuyu sadece benzerlik yönüyle ele almıştır. Bazı araştırmalar ise müteşabih ayetlerin bağlamıyla ilgilenerek ayeti anlamada bağlamın önemi üzerinde durmuştur. Bazı araştırmalar da tam benzerlik göstermeyen müteşabih ayetlerin tefsirinde farklılık tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırma, fâsıla konusunu ve müteşabih ayet konusunu tek başına ele almamaktadır. Bağlam ve belagat aracılığıyla" fâsıla- müteşabih ayet " ilişkisini incelemektedir. Bu araştırmanın önemi, konu ele alınırken tefsir, Arapça belagati, üslup ilmi ve bağlam ilimleri çerçevesinde kalmasıdır.

**Anahtar kelimeleri:** Arapça, Tefsir, Bağlam, Kur'an fâsılası, Müteşabih ayetler

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Arapça Mütercim Tercümanlık (Ankara, Türkiye), ahmad.adyab@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9497-9197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074115]

## Last words of the Quran verses in terms of rhetorical harmony and tafsir (A study on the last words of similar verses in the Qur'an)

### Abstract

End rhyme is a subject which has been discussed mostly among the quranic sciences and it has been searched from the point of view art, rhetoric and genre. Some of the scholars have said that end rhyme's role is to strengthen the rhetoric of quranic verses. At the same time they have claimed that it strengthens the tafseer to be understood the verses. They have also claimed that end rhymes appear to effect the audience with it's rhymes. Because the harmony which has been occurred with end rhymes has created aesthetics and beauty. Some scholars have said that the end rhymes are the parts of the quranic verses and emphasized that it is impossible to separate the verses and the end rhymes. Allehorical verses are one of the quranic sciences. Some researches have dealt with this subject from the point of view smile. Some other researches have dealt with allegorical verses in their Context . They have emphasized that the Context is very important to understand the quranic verses. This study deals with not only end rhymes and allegorical verses but also the relationship between end rhymes and allegorical verses through rhetoric. The importance of this study is that the subject has been discussed in the framework of tafseer, arabic rhetoric, genre and Context sciences.

**Keywords:** Arabic, Tafseer, Context, End rhymes, Allegorical verses

### المقدمة

مهما تكلمنا عن أسلوب القرآن المعجز، فإن الكلام عنه لا ينتهي، وإنما لنجد في كل بحث بلاغة من خلفها بلاغة، وكان البحث في نقطة ما في القرآن يقودنا إلى أبحاث في نفس الأهمية، فالقرآن كلام الله المعجز الذي أعجز العرب في مجاراته والإتيان بمثل آية واحدة في جمال الأسلوب وبلاغة كلماته، فهو تحفة خالدة وباقية ينهج الباحثون من بلاغته وأسلوبه المعجز. وكمثل كل الموضوعات التي بُحِثَتْ في القرآن كان لموضوع الفاصلة القرآنية مكان في هذه الأبحاث. وهي تُعدّ من الموضوعات الأساسية في علوم القرآن وتفسيره. وقد رأى بعض العلماء في الفاصلة القرآنية علاقة وثيقة بالآية والسورة وأن أي كلمة لا يمكن أن تسد مكانها<sup>2</sup> وبعضهم رأى أن الفاصلة موقف لإراحة القارئ وإعطائه طاقة لمتابعة القراءة بنفس أقوى. وبعضهم رأى أن الفاصلة تحقق الإعجاز الصوتي والانسجام الموسيقي مع الفواصل الأخرى. وأقول إن الفاصلة القرآنية تحقق كل الذي ذكره هؤلاء العلماء وإن أبحاثهم متكاملة مع بعضها.

وفي نفس السياق كان للآيات المتشابهة نصيب كبير من الدراسات والأبحاث، فالمتشابه اللفظي يعتبر لونا من ألوان الإعجاز القرآني لما تشتمل عليه الآيات المتشابهة من أسرار بيانية وبلاغية. والبحث في هذا الموضوع يُنتج لنا دلالات جديدة ويفيد في كشف بعض النقاط الغامضة في التفسير، فالمتشابه هو ليس من قبيل الترادف الكلمي أو الجملي، وإنما هو متصل بسياق الآية ونسقتها البلاغي والبياني والأسلوبي. إذن القرآن يستخدم الآيات المتشابهة لغرض بلاغي ويستخدم الفواصل القرآنية لغرض بياني، وكما هو معروف أن تشابه الآيات كان وفق مستويات، فبعض الآيات المتشابهة جاءت متشابهة بتمامها أي بجميع كلمات الآية بما في ذلك الفاصلة القرآنية، وبعضها جاءت متشابهة في كل شيء إلا في حرف أو حرفين، وبعضها اختلفت في كلمة أو كلمتين. وهذا البحث ينطرق إلى التشابه بين الآيات، لكن باختلاف في الفاصلة القرآنية. وهذا الترابط بين الفواصل المختلفة والآيات المتشابهة دون شك قد أعطى ملامح بيانية في تفسير الآية، ونفى أن تكون الآيات المتشابهة من باب الترادف والتكرار. وقد دُرِسَتْ الفاصلة القرآنية من بعض الوجوه التي لها علاقة بالتشابه فقط دون التعليل ودون الدخول إلى المباحث اللغوية والبلاغية على ندره من ذلك، فنحن نجد بعض الدراسات التي تطرقت للفاصلة القرآنية بشيء بسيط من التحليل والبلاغة، فكثير من هذه الدراسات كانت وصفية أو كانت تربط الفاصلة بالسياق في علم المناسبة والتناسب أو في علم الإيقاع الموسيقي، فكانت هذه الدراسات تنظر إلى الفاصلة القرآنية من حيث موقعها في الآية ومن حيث وقعها على الأذن وعلى السامع. وأنا لا أريد أن أذكر هذه الأبحاث، لأن كتب علوم القرآن ممتلئة بموضوعات الفاصلة ويستطيع أي قارئ الوصول لمثل هذه الموضوعات.

<sup>2</sup> حمدي عزت عبد الحافظ انظر، الفاصلة في القرآن، محمد الحناوي، ودراسات في علم الفواصل

حاولت في هذه الدراسة أن أتجنب التوصيف قدر الإمكان وأعطيت أهمية للتعليل وذكر الأسباب. وفي الحقيقة هذا الذي ينقص مثل هذه الدراسات برأيي. وحاولت اختيار بعض النماذج التي تُفصح عن مُرادِي و البحث عن المتعة البلاغية في تشابه الآيات واختلاف الفواصل.

يقول الله تعالى في سورة إبراهيم

{وَأَتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعَدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ (34)} إبراهيم.

ويقول تعالى في سورة النحل

{وَإِنْ تَعَدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ (18)} النحل.

نلاحظ أن الآيتين متشابهتان إلى حد الفاصلة التي افتترقت واختلقت بينهما. لو نظرنا إلى سياق آية إبراهيم نجد أن بعض الآيات تدخل في كفر الإنسان للنعمة والتبديل والشرك ونسب النعمة والفضل لغير صاحبها، فنحن نجد في سورة إبراهيم قوله تعالى {أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ بَدَّلُوا نِعْمَةَ اللَّهِ كُفْرًا وَأَحَلُّوا قَوْمَهُمْ دَارَ الْبُورِ (28)} إبراهيم. إذن تبديل النعمة ينسجم مع كفر النعمة. وكذلك نجد في سورة إبراهيم كيف أن الإنسان قد جعل الله ندأ وشريكاً {وَجَعَلُوا لِلَّهِ أَنْدَادًا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِهِ قُلْ تَمَتَّعُوا فَإِنَّ مَصِيرَكُمْ إِلَى النَّارِ (30)} إبراهيم ، وهذا بعد ذاته من أشد الكفر والظلم، فانسجمت هذه الآية مع وصف الإنسان بالظلم والكفر. (أبو حيان، 1993:427). جاء في سورة إبراهيم وصف الإنسان وما يصدر منه من أعمال كالمكر والشرك والتبديل والظلم، فكانت سورة إبراهيم في وصف المُنعَم عليه، أي الإنسان.

آية سورة النحل حُتِمَتْ ب (إن الله لغفور رحيم). سياق سورة النحل كان في ذكر المنعم وهو الله تعالى، فالآيات كانت تدور حول النعم وربطها بالمنعم. ولننظر في بعض الآيات التي جاءت في هذا السياق، يقول الله تعالى {وَالْأَنْعَامَ خَلَقْنَا لَكُمْ فِيهَا نِفْعَةً وَمَنَافِعَ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ (5) وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ (6) وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَى بَلَدٍ لَمْ تَكُونُوا بِالْغَيْبِ إِلَّا بِشِقِّ الْأَنْفُسِ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (7) وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (8) وَعَلَى اللَّهِ فَصْلُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا جَائِرٌ وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ (9) هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ (10) يُنْبِئُكُمْ بِهِ الرَّزْعَ وَالرَّيْثُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (11) وَسَخَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (12) وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ (13) وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبْلًا مَلْبُوثًا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاجِرَ فِيهِ وَلِيَبْتَلِيَكُمْ مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (14) وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (15) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (16)} النحل.

إذن هذه الآيات تذكر النعم من وجه التفضيل والامتنان وهذه الحال يناسبها ذكر المغفرة والرحمة، لأنها في الأساس كانت لهذا الهدف في سورة النحل.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى انتهت سورة إبراهيم بالوعيد والتهديد {هَذَا بَلَاغٌ لِلنَّاسِ وَلِيُنذِرُوا بِهِ وَلِيَعْلَمُوا أَنَّ مَا هُوَ إِلَهُ وَاجِدٌ وَلِيَذَّكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ (52)} إبراهيم ، وهذا يناسب ظلم الإنسان وكفره النعم، بينما نجد أن سورة النحل انتهت بذكر التقوى والإحسان والصبر، وهذا مما يناسب المغفرة والرحمة {إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَالَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ (128)} النحل.

والحديث عن هاتين الآيتين مجتمعين يشكل مفهوم العلاقة بين الإنسان وربيه، فالإنسان يصدر منه الظلم لنفسه وللآخرين ويكفر بنعم الله الرحيم، والله عز وجل يقابله بالمغفرة والرحمة.

يقول الله تعالى في سورة الأعراف { وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْعٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (200)} الأعراف.

ويقول تعالى في سورة فصلت { وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْعٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ (36)} فصلت.

ويقول تعالى في سورة غافر { إِنَّ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلَّا كِبْرٌ مَا هُمْ بِبَالِغِيهِ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ (56)} غافر

نلاحظ أن التشابه بين آية الأعراف وآية سورة فصلت تشابه تام بالكلمات والفواصل، بينما اختلفت هاتان الآيتان عن آية سورة غافر. الاستعاذة في آية الأعراف وفصلت جاءت من الشيطان الرجيم، والشيطان لا يمكن رؤيته فجاءت الفاصلة بذكر السميع العليم، بينما جاءت الاستعاذة في آية غافر من الذين يجادلون في آيات الله تعالى، أي الإنس بلطف السميع البصير، والإنسان يمكن رؤيته وإبصاره. إن نزغ الشيطان يكون على شكل وساوس وخطرات ولا يمكن رؤيتها وإنما تُلقَى في القلب ويتعلق بها العلم فقط (الرازي، 1981:80)، فكانت الاستعاذة بالله السميع العليم. وكانت الاستعاذة بالسميع البصير في باب ما يُرى بالبصر ويدرك بالرؤية.

من النكت البلاغية التي يمكن أن نستشفها من تكامل فواصل الآيات أنها تجمع السمع والبصر والعلم، وهذه الصفات تحقق كل معاني الإحاطة بالشيء، فالشيطان مهما وسوس ونزع للإنسان فإنه لا يمكن أن يخرج عن علم الله وسمعه وبصره. ومن الملاحظ أيضاً أن نهاية سورة فصلت والتي ترتيبها بعد سورة غافر قد انتهت بآية تفيدها هذا المعنى، فسورة غافر ارتبطت بسورة فصلت من حيث الترتيب وكأنهما سورة واحدة وارتبطت معها من حيث الجمع بين السميع والبصير والعلم. وهذه الصفات تشكل في مضمونها القدرة والقوة، فالإنسان يستعيد بالله على الشيطان الرجيم لأنه القدير والعليم (تفسير الماوردي، 2008: 190). يقول الله تعالى في نهاية سورة فصلت {أَلَا إِنَّهُمْ فِي مِرْيَةٍ مِنْ لِقَاءِ رَبِّهِمْ أَلَا إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُحِيطٌ} (54) فصلت.

يقول الله تعالى في سورة التوبة { وَيَذْهَبُ عَيْنٌ قَلْبِهِمْ وَيَتُوبُ اللَّهُ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ (15) } التوبة.

ويقول تعالى في نفس السورة { ثُمَّ يَتُوبُ اللَّهُ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ (27) } التوبة.

الآية الأولى جاءت عقب الحديث عن الكافرين، يقول الله تعالى { أَلَا تَقَاتِلُونَ قَوْمًا نَكَثُوا أَيْمَانَهُمْ وَهَمُّوا بِإِخْرَاجِ الرَّسُولِ وَهُمْ بَدَءُوكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ أَنْتُمْ خَشِيتُوهُمْ فَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَوْهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (13) قَاتِلُوهُمْ يُعَذِّبُهُمُ اللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنْصَرِّكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَسْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ (14) } التوبة. هؤلاء كفار مكة الذين نصبوا العداء للرسول الكريم وللمسلمين وحاولوا بكل قوتهم القضاء على الدعوة الإسلامية وكانوا يضيِّقون على المسلمين في كل المجالات ليطركوا دين الإسلام، لكن رحمة الله ومغفرته أكبر من إيذاء هؤلاء الكفار، فالله عز وجل يترك باب التوبة مفتوحاً للجميع، لكنه يعلم في نفس الوقت من يتوب بقلبه وعقله ومن يظاھر بالتوبة لينافق ويخدع المسلمين (رضا، 1947: 175)، ولذلك جاءت الفاصلة (والله عليم حكيم)، فالله عليم بأحوال التائبين من الكفار الذين لم يدخل الإسلام في قلوبهم كما ينبغي وكما يجب.

أما الآية الثانية فقد جاءت في سياق تولي المسلمين وتخلفهم في غزوة حنين بعد أن أعجبوا بعددهم واغترروا بكثرتهم، فكان التولي منهم نتيجة الإحباط الذي أصابهم وعدم توكلهم على الله القدير (ابن عطية، 1992: 184). يقول الله تعالى في هذا السياق { لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ خُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبْتُمْ كَثْرَتَكُمْ قَلَمَ تُغْنِ عَنْكُمْ شِئْبًا وَصَافَتْ عَلَيْكُمْ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُمْ مُدْبِرِينَ (25) ثُمَّ أَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنْزَلَ حُبُودًا لَمْ تَرَوْهَا وَعَذَّبَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ (26) } التوبة. الله تعالى يعرف ما في قلوب المسلمين من الغيرة على دينهم وأن هذه الكبوة إنما هي عابرة وليست نابعة من عدم الإيمان وإنما هي نتيجة عارضة يقع فيها كثير من الناس، فالمهم هنا ماذا يوجد في قلوب هؤلاء المؤمنين (القاسمي، 1957: 3098)، ولذلك أنزل الله تعالى السكينة على قلوبهم لعلهم أن هؤلاء قلوبهم نظيفة يريدون الخير للإسلام والمسلمين ويريدون نصرته دين الله وإعلاء رايته، فكانت الفاصلة مناسبة لهذا السياق (والله غفور رحيم)، وعلى هذا فقد جاءت الفاصلة بهذا الشكل رافة بقلوبهم وتطيباً لخاطرهم.

يقول الله تعالى في سورة هود { لَا جَرَمَ أَنَّهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمْ الْأَخْسَرُونَ (22) } هود.

ويقول تعالى في سورة النحل { لَا جَرَمَ أَنَّهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمْ الْخَاسِرُونَ (109) } النحل.

لكي نفهم الفرق بين الفاصلتين، لا بد أن نوضح أولاً الفرق بين هاتين الصيغتين، صيغة اسم التفضيل، وصيغة اسم الفاعل. صيغة اسم التفضيل (الأخسر) تفيده أنهم وصلوا إلى الدرجة العليا من الخسران وإلى الحد النهائي الذي لا يوجد بعده خسران (الألوسي، 1415: 34). وسياق الآيات التي قبلها يؤكد لماذا جاءت الصيغة باسم التفضيل، فقد حثبت في الآية كل الصفات التي تؤدي بصاحبها ليكون خاسراً في الدنيا والآخرة، فنحن نجد كلمات في سياق سورة هود قبل هذه الآية تؤكد استحقاتهم لهذا المصير من مثل (الظلم، الافتراء على الله، لعنة الله عليهم، الصد عن سبيل الله، الكفر بالآخرة، مضاعفة العذاب، عدم السمع والبصر في الدنيا والآخرة، خسارة النفس).

يقول الله تعالى في سورة هود { وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أُولَئِكَ يُعْرَضُونَ عَلَى رَبِّهِمْ وَيَقُولُ الْأَشْهَادُ هَؤُلَاءِ الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى رَبِّهِمْ أَلَا لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ (18) الَّذِينَ يَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ (19) أُولَئِكَ لَمْ يَكُونُوا مُعْجِزِينَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كَانَ لَهُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ أَوْلِيَاءٍ يُضَاعَفُ لَهُمُ الْعَذَابُ مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ (20) أُولَئِكَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَضَلَّ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَفْتَرُونَ (21) لَا جَرَمَ أَنَّهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمْ الْأَخْسَرُونَ (22) } هود.

هؤلاء القوم كانوا يصدون أنفسهم عن طاعة الله ويصدون الآخرين عن الدخول في الإسلام، فهم لم يكتفوا بمنع أنفسهم من الدخول في دين الله وإنما منعوا الآخرين من معرفة الله تعالى والتقرب إليه، فكان جزاؤهم مضاعفاً وتقيلاً ويستوجب وصفهم بالصيغة العليا للخسارة. يقول صاحب التحرير والتوير ابن عاشور: " وإنما كانوا أخسرين، أي شديدي الخسارة لأنهم قد اجتمع لهم من أسباب الشقاء والعذاب ما افترق بين الأمم الضالة" (ابن عاشور، 1984: 38) بين وقد جاء ضمير الفصل "هم" وهو ضمير يفيد القصر، أي أن الخسارة العظمى مقصورة على هذا الجنس من الناس.

فاصلة آية النحل (الخاسرون) جاءت بصيغة اسم الفاعل وهي صيغة خبرية. السياق قبل آية النحل يبين أن هؤلاء الذين استحقوا الخسارة كان بيد من الكفر لأنفسهم فقط، فهم استغنوا عن الله تعالى فاستغنوا عن الله عنهم، ولم يكن منهم صد الآخرين عن الدخول في دين الله تعالى، فهم أصحاب هوى استحبوا الحياة الدنيا على الآخرة وكانوا غافلين عن الطاعة والعبادة.

وقد جاء السياق يؤكد ذلك، يقول الله تعالى في سورة النحل { ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ اسْتَحْبُوا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا عَلَى الْآخِرَةِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ (107) أُولَئِكَ الَّذِينَ طَبَعَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَسَمِعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (108) لَا حَرَمَ أَنَّهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمُ الْخَاسِرُونَ (109) } النحل.

يقول الله تعالى في سورة النساء { إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ افْتَرَى إِثْمًا عَظِيمًا (48) } النساء

ويقول تعالى في نفس السورة { إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا (116) } النساء

الآيتان متشابهتان إلى حد كبير، لكن الفاصلة جاءت متغايرة ومختلفة. السياقات اللذان وردت فيهما الآيتان مختلفان، فالآية الأولى جاءت في سياق الحديث عن اليهود وأفعالهم ومكرهم، حيث يقول الله تعالى في حقهم { مِنَ الَّذِينَ هَادُوا يُخَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَاسْمِعْ غَيْرَ مُسْمِعٍ وَرَاعِنَا لَيًّا بِالْسِينَةِمْ وَطَعْنَا فِي الدِّينِ وَلَوْ أَنَّهُمْ قَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَاسْمِعْ وَانظُرْنَا لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَقْرَبَ وَلَكِنْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا (46) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ آمِنُوا بِمَا نَزَّلْنَا مُصَدِّقًا لِمَا مَعَكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَطْمِسَ وُجُوهَ فَرَدَّهَا عَلَى أُنُوبِهَا أَوْ تُلْعَنَهُمْ كَمَا لَعَنَّا أَصْحَابَ السَّبْتِ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ مَفْعُولًا (47) إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ افْتَرَى إِثْمًا عَظِيمًا (48) } النساء. تحريف كلام الله تعالى عن حقيقته هو كذب مضاعف وافتراء عظيم. وهذا الفعل هو مبييت ومخطط له من قبل اليهود.

أما سياق الآية الثانية فقد جاء في حق المشركين، يقول الله تعالى { إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا (116) إِنَّ يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا إِنَاتًا وَإِنْ يَدْعُونَ إِلَّا شَيْطَانًا مَرِيدًا (117) } النساء

العلاقة بين الافتراء والضلال مرتبطة بأصحابها المعنيين، الإنسان عندما يقوم بالافتراء على الآخرين، إنما يفعل ذلك بناء على قوته التي يظن أنها تعطيه الحق بهذا الفعل، وهذا ما كان من اليهود، حيث ظنوا أنهم يمتلكون القوة ويمتلكون التوراة التي من خلالها يحق لهم رمي الآخرين بالكذب والافتراء، هذا بزعمهم وظنهم. موضوع الافتراء يتعلق بالفكر والعلم من جهة ويتعلق بالخبرة ومعرفة الآخر من جهة أخرى.

ومن هنا كان اليهود يحرفون الكلم عن مواضعه ليوافق أهواءهم، فهم فعلوا هذا الفعل عن علم ومعرفة مسبقة. اليهود أصحاب كتاب، وهذا الكتاب أنزل للهداية والإرشاد، فمن تبعه حقق لنفسه الهداية والاستقامة. واليهود لم يُنكروا التوراة ولم يدعوا أنها كتاب غير صحيح أو غير مكتمل، بل كانوا يتمسكون به على أنه الكتاب الأوحى والكتاب الذي يستطيع اليهود من خلاله أن يصلوا ليكونوا أسياد العالم وليكونوا محصنين ومعفيين من كل الانتزاعات والواجبات، من هنا جاء تحريفهم للتوراة لاقتناعهم بأنهم غير مسؤولين عن هذا أمام الله تعالى، ولهذا جاءت الفاصلة القرآنية متناسبة مع فكرهم وفعلهم.

أما بالنسبة لموضوع الضلال فهو يتعلق بالجهل، والجهل كما هو معروف بضاعة يتمسك بها صاحبها على أنها الأصح وأنها البضاعة الأفضل. والجهل يرتبط بنوعين من الناس، الأول هو الإنسان الجاهل تماماً الذي إن عرف الحق ورأى فكر الآخرين ربما يغير فكره ويتبع الفكر الأصح، فهو لا يعرف أن الفكر الآخر أصح من فكره، وإنما يتمسك بفكره لجهله بالفكر الآخر، وإن اقتنع بفكر الآخرين ربما يغير ما يتمسك به من جهل. وهذا النوع من الناس هو إلى حد كبير يتلاءم ويتكيف مع الوضع الجديد ومن الفكر الذي تبناه من الآخرين وتعلمه.

والنوع الثاني من الإنسان الجاهل هو من يتمسك بفكره على أنه الأصح والأفضل وعرف في نفس الوقت أن الفكر الآخر هو أيضاً صحيح، لكنه بسبب عناده وتكبره لا يقبل هذا الفكر ويقوم بمحاربه لسبب من الأسباب. المشركون كانوا من هذا النوع، فهم كانوا يتمسكون بفكرهم ويعلمون أن القرآن حق والرسول حق، لكن عنادهم وأهواءهم أعمى قلوبهم وبصائرهم عن قبول الحقيقة الواضحة التي شهدوا بها بأنفسهم. المشركون لم يكونوا أصحاب كتاب قبل القرآن وإنما كانوا يعبدون الأصنام على أنها إما آلهة أو أنها تقرّبهم إلى الله زلفى.

نسب القرآن المشركين بالضلال كان عندما عرف هؤلاء المشركون حقيقة القرآن وأنه كلام رب العالمين وأنه يحمل من البلاغة والحكم والهداية ما لا يحتويه كلام آخر. فالإنسان بعد معرفته الحقيقة والصواب إن لم يتبعه ويسير خلفه فقد ضلّ ضلالاً بعيداً، فهو بسبب عناده وكبره يتعد عن الحق ويتعد عن الطريق المستقيم ويتعد عن طريق الهداية المثلى، ولهذا جاءت فاصلة آية المشركين بالضلال البعيد.

يقول الله تعالى في سورة الأنعام { وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِآيَاتِهِ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ (21) } الأنعام.

ويقول تعالى في سورة يونس { فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِآيَاتِهِ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الْمُجْرِمُونَ (17) } يونس.

لو نظرنا إلى السياق الذي وردت فيه آية الأنعام لوجدنا أن هذه الفاصلة مناسبة لهذا السياق الذي وردت فيه وقد حققت القيمة البلاغية في الآية وافتقرت عن الآية المشابهة لها في سورة يونس، ففي الآية الخامسة من سورة الأنعام جاء قوله تعالى { فَقَدْ كَذَّبُوا بِالْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ فَسَوْفَ يَأْتِيهِمْ أَنْبَاءٌ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ (5) } الأنعام. في هذه الآية حصل منهم التكذيب، وقد ورد في الآية قوله تعالى ( ومن أظلم ممن افترى على الله كذبا أو كذب بآياته.. )، فهي قد انسجمت مع السياق من جهة ومن ناحية أخرى ورد قوله تعالى { وَلَوْ نَرَأَى عَلَىٰ كِتَابٍ فِي قُرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالِ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ (7) } الأنعام. في هذه الآية حصل منهم الافتراء، وقد تضمنت الآية لفظ الافتراء ( ومن أظلم ممن افترى على الله كذبا). من جانب آخر نجد السياق تضمن معنى الشرك في عدة آيات منها: قوله تعالى { قُلْ أَعَزَّ اللَّهُ أَخْذٌ لِّيَا فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ يُطْعَمُ وَلَا يُطْعَمُ قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَسْلَمَ وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (14) } الأنعام. وقوله تعالى { قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهَادَةً قُلِ اللَّهُ شَهِيدٌ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَأُوحِيَ إِلَيَّ هَذَا الْقُرْآنُ لِأُنذِرَكُمْ بِهِ وَمَنْ بَلَغَ أَنتُمْ لَتَسْهَدُونَ أَنْ مَعَ اللَّهِ إِلَهَةٌ أُخْرَى قُلْ لَا أَشْهَدُ قُلْ إِنَّمَا هُوَ إِلَهُ وَاحِدٌ وَإِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (19) } الأنعام. إذن السياق النصي لهذه الآية تضمن ثلاثة معان: التكذيب، الافتراء، الشرك. هذه المعاني تحققت معنى الظلم بكل تجلياته وأحواله (الغرناطي، 1993:150). وقد وصف الله تعالى الشرك بالظلم العظيم (إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (13) } لقمان. فهذا حال الشرك، فكيف إذا أضيف التكذيب والافتراء إلى الشرك؟ لا شك أنه سيكون ظلم أعظم وأكبر.

بالنسبة لفاصلة آية يونس نلاحظ أنها جاءت أيضاً متناسبة مع السياق والمعنى العام في السورة. الملامح العامة لسورة يونس تتضمن معاني الكفر والإنكار من قبل الكافرين، فمثلاً يقول الله تعالى { وَإِذَا نُنْتَلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا نَبَيَاتٍ قَالَ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا أَنْتَ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تَلَقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعَ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابٌ يَوْمَ عَظِيمٍ (15) } يونس. نرى في الآية عدم الإيمان باليوم الآخر وعدم الإيمان بالقرآن. وفي موضع آخر نجد من هؤلاء عدم الإيمان بالرسول عليه الصلاة والسلام، يقول تعالى { قَالَ الْكٰفِرُونَ إِنَّ هَذَا لَسِحْرٌ مُّبِينٌ (2) } يونس. إذن معاني الكفر متواجدة عند هؤلاء، ومعنى جرم في اللغة القطع، والمجرم هو الذي قطع علاقته بالله فانكر وجود الآخرة ووجود الله تعالى ووجود الرسل والكتب والملائكة. وبهذا كانت الفاصلة متناسبة مع السياق النصي للآية ومع الانسجام البلاغي في الآيات المتشابهة.

يقول الله تعالى في سورة الأنعام { ذَلِكَ أَنْ لَمْ يَكُنْ رَبُّكَ مُهْلِكًا الْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا غَافِلُونَ (131) } الأنعام.

ويقول تعالى في سورة هود { وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصَلِحُونَ (117) } هود.

سياق آية الأنعام الذي وردت فيه الآية مناسب لفاصلة (وأهلها غافلون)، حيث جاء قوله تعالى { يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يُفَصِّحُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي وَيُزِدُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا قَالُوا شَهِدْنَا عَلَىٰ أَنْفُسِنَا وَغَرَّبْنَاهُمْ نَفْسَهُمُ الدُّنْيَا وَشَهِدُوا عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كٰفِرِينَ (130) } الأنعام. الله عز وجل لا يهلك قرية إلا بعد أن يرسل إليها رسولا ومنذراً. ومعنى الغفلة هنا، لا تلك الغفلة التي يتغافل عنها المرء عند الوعظ، بل المعنى أن لا يبين لهم كيفية الحال، ولا أن يزيل عنهم وعذرتهم. وليس المقصود بالظلم هنا أن الله إذا ما أرسل الرسل وأهلك القرى يكون ظالماً، حاشى الله تعالى، وإنما المعنى: وما كان ربك مهلك القرى بسبب ظلم أقدموا عليه، (الرازي، 1981:162) وهذا يتناسب معنى " بظلم " مع معنى " وأهلها غافلون ".

بالنسبة لآية هود نرى السياق أيضاً مناسباً للفاصلة (وأهلها مصلحون)، حيث جاء قوله تعالى { فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّنْ أَنْجَيْنَا مِنْهُمْ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ (116) } هود. فهؤلاء لو كانوا ينهون عن الفساد في الأرض أو كانوا مصلحين لما أهلكهم الله عز وجل، ولذلك جاءت الفاصلة مناسبة للسياق وللانسجام البياني.

يقول الله تعالى في سورة الأنبياء { إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ (92) } الأنبياء.

ويقول تعالى في سورة المؤمنون { وَإِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ (52) } المؤمنون.

سياق آية الأنبياء الذي وردت فيه هذه الآية يتضمن ذكر عدد من الأنبياء في حالة اللطف والمن والفضل، فالسياق لم يذكر هؤلاء الأنبياء في حالة مجادلتهم مع قومهم وحالة التكذيب، وإنما نجد ذكر هؤلاء الأنبياء في حالة الإنجاء والتخليص من الكرب والشدائد وذكر الفضائل التي أنعمها الله عليهم، فمثلاً نجد قوله تعالى عند الحديث عن إبراهيم ولوط { وَنَجَّيْنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ (71) } الأنبياء، وهنا ذكر القرآن "ونجيناها" دون ذكر أحوال قومهم. وكذلك عند حديثه عن نوح { وَنُوحًا إِذْ نَادَىٰ مِنْ قَبْلٍ فَاسْتَجَبْنَا لَهُ فَنَجَّيْنَاهُ وَأَهْلَهُ مِنَ الْكَرْبِ الْعَظِيمِ (76) } الأنبياء.

وعند الحديث عن داود سليمان نجد ذكر الفضائل والمن والإكرام، يقول تعالى { وَدَاوُدَ وَسُلَيْمَانَ إِذْ يَخُذَمَانِ فِي الْحَرْبِ إِذْ نَفَسَتْ فِيهِ غَمَمٌ الْقَوْمِ وَكُنَّا لِحُكْمِهِمْ شَاهِدِينَ (78) } فقهناها سليمان وكلاً أتينا حكماً وعلمنا وسخرنا مع داود الجبال يستجحن والطير وكناً فاعلين (79) وعلمنا صنعة لبوس لكم

لِتُخَصِّنَكُمْ مِنْ بَاسِكُمْ قَهْلَ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ (80) وَلِسَلِيمَانَ الرِّيحَ عَاصِفَةً تَجْرِي بِأَمْرِهِ إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَكُنَّا بِكُلِّ شَيْءٍ عَالِمِينَ (81) {الأنبياء}. وكذلك الحديث عن أيوب يُظهِر القرآن كيف كشف الضر عنه وأنجاه من حالته التي كان عليها {وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ (83) فَاسْتَجَبْنَا لَهُ فَكَشَفْنَا مَا بِهِ مِنْ ضُرٍّ وَآتَيْنَاهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُمْ مَعَهُمْ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَذَكَرَى لِلْعَابِدِينَ (84) {الأنبياء}.

إذن سياق آية الأنبياء {إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ (92) {الأنبياء}، يُظهر جانباً من اللطف واليمن والفضائل التي عاشها الرسل، وهذه الحال يقابلها أن تكون العبادة في أرقى صورها وأسمى معانيها، فحال العبد عند قلبه في العبادة يستوجب أن يعبد خالقه إيجازاً منه بالشكر والامتنان تجاه ربه (الإسكافي، 1981:304).

بالنسبة لفاصلة آية المؤمنون {وَإِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونَ (52) {المؤمنون}. نجد أن سياق هذه الآية جاء متناسباً مع الفاصلة. وقد تضمن السياق ذكر بعض الرسل مع أقوامهم في حالة التكذيب والافتراء والمجادلة والإنكار، فمثلاً نجد ذكر سيدنا نوح في قوله تعالى {وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ (23) فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا هَذَا إِلَّا بَشْرٌ مِثْلُكُمْ يُرِيدُ أَنْ يَتَفَضَّلَ عَلَيْكُمْ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَنْزَلَ مَلَائِكَةً مَّا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي آبَائِنَا الْأُولَى (24) إِنَّ هُوَ إِلَّا رَجُلٌ بِهِ جِنَّةٌ فَبَرِّئُوا مِنْهُ وَاصْبِرُوا لِحُكْمِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ أَعْمَى (25) {المؤمنون}. هذه الآيات تضمنت حالة الإنكار والتكذيب من قبل قوم نوح له. وأيضاً الحديث عن قوم آخرين أرسل الله فيهم رسولا، فوجد وصف لأحوالهم مع رسولهم، يقول الله تعالى {وَقَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَالْآخِرَةُ وَالْأُولَى مَا هَذَا إِلَّا بَشْرٌ مِثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ (33) {المؤمنون}.

وكذلك نجد في الحديث عن موسى وهارون كيف أن القرآن ذكر حالة الاستكبار والتكذيب من قبل فرعون وقومه {ثُمَّ أَرْسَلْنَا مُوسَى وَأَخَاهُ هَارُونَ بِآيَاتِنَا وَسُلْطَانٍ مُبِينٍ (45) إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَأِيهِ فَاسْتَكْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا عَالِينَ (46) فَقَالُوا أَنُؤْمِنُ لِبَشَرَيْنِ مِثْلِنَا وَقَوْمُهُمَا لَنَا عَابِدُونَ (47) فَكَذَّبُوهُمَا فَكَانُوا مِنَ الْمُهْلَكِينَ (48) {المؤمنون}. من هنا نجد أن الفاصلة (فاتقون) جاءت متناسبة مع مع أحوال التكذيب والافتراء والاستكبار والإنكار وغيرها من الأفعال التي كانت تصدر من أقوام الرسل تجاه رسلهم (الكرمانى، 1406:130).

يقول الله تعالى في سورة المائدة { وَلِيْتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (6) {المائدة}.

ويقول تعالى في سورة النحل { كَذَلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَسْلُمُونَ (81) {النحل}.

جاءت الآياتان متحدتين بالألفاظ، لكنهما اختلفتا في معنى الترجي والطلب. ولكي نعرف ما هو سبب الاختلاف في فاصلة الآيتين، فإننا ننظر أولاً إلى حالة سورة المائدة من حيث نزولها قبل الهجرة أو بعد الهجرة، وسورة المائدة بالإجماع هي سورة مدنية، أي أنها نزلت بعد الهجرة، والسور المدنية كما هو معروف تشرح أحوال المؤمنين بعد إسلامهم، فتشرح العبادات والمعاملات والأخلاق وغيرها. وهذا واضح من الآية الأولى في سورة المائدة، حيث يطلب الله من الذين دخلوا في الإسلام أن يفوا بالعقود، وبعد ذلك تأتي عندنا آيات الحلال والحرام في الأطعمة إلى أن نصل إلى آيات الوضوء والتميم، فهذا كله يشير إلى فضل الله على المسلمين وأنه جعلهم طاهرين من الشرك ومن عبادة الأوثان. وهذا كله يناسب أن يشكر المسلم الله على هذه النعم الجليلة، فانتهدت الآية "لعلمك تشكرون". بالنسبة لآية سورة النحل انتهت "لعلمك تسلمون"، وبالنظر إلى سياق سورة النحل فإنه يشرح أحوال الإنسان قبل دخوله الإسلام، أي أنها سورة مكية، وهذا واضح من الآية الأولى في هذه السورة "أتى أمر الله فلا تستعجلوه" فهذا خطاب لكل من يكذب ويشك بيوم الآخرة، والمؤمن لا يشك بيوم القيامة ولا بيوم الآخرة، إذن هذه الآية تخاطب المشركين والذين يشكون بدين الإسلام، أي غير المؤمنين، ولذلك ناسب أن تنتهي الآية "لعلمك تسلمون"، فالآية تحمل معنى الترجي والطلب من هؤلاء المشركين أن يدخلوا في دين الإسلام، فهؤلاء هم غير مسلمين أصلاً ولذلك جاءت الفاصلة مناسبة لحالهم.

## الخاتمة

بعد البحث والدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

موضوع الفاصلة القرآنية من الموضوعات التي ترتبط بمواضيع عديدة ومختلفة، فهي تتعلق بالسياق النصي والبلاغة العربية وهي ترتبط بأسباب النزول، فبعض الفواصل القرآنية يمكن تحديد معناها وعلاقتها بالآية من خلال أسباب النزول.

اهتم العلماء بالجانب الجمالي للفاصلة على تفاوت فيما بينهم، ولم يفرّد كثير من هؤلاء العلماء للفاصلة كتباً خاصة بها من حيث البحث الجمالي، وإنما كان عملهم يقتصر على التوصيف مع ذكر بعض النواحي الجمالية التي لم تكتمل في سياق واحد أو في بحث مستقل بذاته. ومن هؤلاء العلماء الذين تطرقوا لجمع وتنسيق جهود العلماء السابقين للفاصلة أحمد بدوي وكامل السيد شاهين وغيرهم. وأما العلماء الذين بحثوا الفاصلة من حيث الترجيح والموازنة فكان منهم: مصطفى صادق الرفاعي وعلي الجندي وغيرهم. ولاننسى سيد قطب في إشارات له نواح الفاصلة التصويرية وذكر إيقاعها في علم التناسب والمناسبة في الآية.

كانت جهود بعض العلماء تنصب على نفي السجع عن القرآن من خلال إيجاد تعليقات مناسبة للفاصلة وأن القرآن لا يشبه الشعر بأي حال من الأحوال، فكانت تنطلق نظرة هؤلاء العلماء من أن الفاصلة تدخل في بلاغة الآية ولا يمكن فصلها عن الآية والسياق. ومن هذه الكتب كتب إعجاز القرآن وخاصة الإعجاز البياني.

كما رأينا كان القرآن يستخدم الفاصلة بما يتناسب مع الآية والسياق، ليس هذا فحسب، وإنما كان يوفق بين الإيقاع الموسيقي للفاصلة وبين المعنى، فكانت الفاصلة تحقق البلاغة اللغوية والانسجام السياقي والتناسب اللفظي.

لا بد للقارئ أو الحافظ أن يمتلك معرفته للسياق وأسباب النزول لكيلا يُخطئ أثناء القراءة وتتشابه عليه الآيات المتماثلة باللفظ.

للفاصلة القرآنية وظائف عديدة في الآية، فهي لم تأت لمجرد الشكل والتناسب الموسيقي، بل هي تقوم بوظيفة نصية تخدم المعنى التفسيري ووظيفة جمالية تؤثر على السامع والقارئ. تتجلى جمالية الفاصلة في كثير من الآيات في أنها تجمع معاني الآية فيها، ولهذا نجد أن ابن جني يقول عن هذا الموضوع "ألا ترى أن العناية في الشعر إنما هي بالقوافي، لأنها المقاطع، وفي السجع كمثل ذلك، نعم وآخر السجعة والقافية أشرف عندهم من أولها والعناية بها أمس، والحشد عليها أوفى وأهم، وكذلك كلما تطرق الحرف في القافية ازداد عناية به" (ابن جني، 1952:85). فهذا في الشعر والنثر، فكيف بالقرآن الذي يمتلك بلاغة ما بعدها بلاغة.

من النتائج المهمة التي توصل إليها الباحث أن موضوع التشابه اللفظي في القرآن لم يُعنى به بالشكل الكافي، فنحن نجد بعض الكتب التي جمعت المتشابهات في القرآن، وبعض هذه الكتب قام بتحليل هذه المتشابهات وبعضها تركها للقارئ والباحث.

المتشابهات اللفظية لها دور كبير فهم أسلوب القرآن وبلاغته. وهذه المتشابهات جاءت في موضوعات مختلفة من القرآن، فهي موجودة في القصص القرآني وفي بعض آيات الأحكام، ولهذا فهي يمكن أن تجيب عن أسئلة كثيرة في فهم هذه الموضوعات والتوصل إلى فهم جديد ونكات بلاغية مهمة.

كما لاحظنا في هذه الدراسة أنه لا يمكن فهم جزئية من القرآن إلا من خلال فهم الجزئية الأخرى، فالفاصلة القرآنية بُحنت في دراسات كثيرة، والذين درسوها ربطوها بموضوعات مختلفة، وكذلك المتشابهات اللفظية نجد لها ارتباطات كثيرة بموضوعات متعددة، ونحن نستطيع من خلال بلاغة القرآن أن نجد صلة بين عدة موضوعات كانت قد بُحنت في القديم منفصلة عن بعضها.

## المصادر والمراجع

- ابن جرير الطبري، 1991، تفسير الطبري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- أبو الحسن الماوردي، 2008، (النكت والعيون)، مؤسسة الكتب الثقافية، لبنان
- أبو الفتح عثمان بن جني، 1952، الخصائص، دار الكتب المصرية.
- أبو جعفر، أحمد بن إبراهيم ابن الزبير الغرناطي، 1993، ملاك التأويل، دار الكتب العالمية، بيروت.
- الخطيب الإسكافي، 1981، درة التنزيل وغرة التأويل في بيان الآيات المتشابهة في كتاب الله العزيز، دار الأفاق الجديدة، بيروت.
- الزمخشري، 1407، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الكتاب العربي، بيروت.
- شهاب الدين محمود عبد الله الحسيني الألويسي، 1415، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار الكتب العلمية، بيروت.
- عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، 1992، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، دار الكتب العلمية، بيروت.
- فخر الدين الرازي، 1981، مفاتيح الغيب، دار الفكر، دمشق.
- القاسمي محمد جمال الدين، 1957، محاسن التأويل، دار البابي الحلبي.
- محمد الطاهر بن عاشور، 1984، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس.
- محمد بن يوسف بن حبان، 1993، البحر المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت.
- محمد رشيد رضا، 1947، تفسير المنار، مطبعة المنار، مصر.
- محمود بن حمزة الكرمانى، 1406، البرهان في توجيه متشابه القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت.



### Bibliyografya

- Mahmud al-Karamani (1406). *Al-Burhan fi Mutashabah al-Qur'an*, Beyrut.
- Âlûsî, Ebu'l Fadl Şihâbuddîn Mahmûd (2001). *Rûhu'l-me'ânî fi tefsiri'l-Kur'âni'l-'Azîm*, Beyrut.
- Cemâleddin el-Kâsımî (1957). *Mehâsinü't-tevîl*, Beyrut.
- Ebû Hayyân Endelûsî & Muhammed b. Yusuf b. Ali (1993). *Bahru'l-muhît*. Beyrut : Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Ebû Muhammed Abdülhak b. Gâlib b. Abdirrahmân b. Gâlib el-Muhâribî el-Gırnâtî el-Endelüsî (1992). *el-Muharrerü'l-vecîz*, Beyrut.
- İbn Âşûr, Muhammed Tahir (1984). *et-Tahrir ve't-Tenvir*, Tunus.
- İbn Cinnî (1952). *el-Haşâ iş*, Kahire.
- İbn Kesîr, İsmail b. Amr Ed-Dımaşkı (1994). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*. Riyâd : Daru Selam.
- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed (1966). *el-Câmi'u li ahkâmi'l-Kur'ân*, Mısır.
- Râzî, Fahrüddîn Muhammed (1981). *Mefâtihu'l-ğayb (et-Tefsîru'l-kebîr)*. Beyrut : Dâru'l-Fikr.
- Reşîd Rızâ (1947). *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-hakîm (Tefsîrü'l-Menâr)*. Mısır.
- Taberî, Ebu Cafer İbn Cerir Muhammed b. Cerir b. Yezid (1984). *Camiu'l-Beyan An Te'vili Âyi'l-Kur'an*. Beyrut.
- Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Carullah Mahmûd b. Ömer (1997). *El-Keşşâf 'An Hakâiki Ğavâmidi't-Tenzîl Ve 'Uyûni'l-Ekâvil Fî Vucûhi't-Te'vîl*, Daru'l-İhya. Beyrut.

## 53-Hatay'ın Altınözü ilçesinde kullanılan Arapça lehçesi ve bu lehçede yer alan bazı atasözleri<sup>1</sup>

Yakup GÖÇEMEN<sup>2</sup>

**APA:** Göçemen, Y. (2022). Hatay'ın Altınözü ilçesinde kullanılan Arapça lehçesi ve bu lehçede yer alan bazı atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 864-895. DOI: 10.29000/rumelide.1074120.

### Öz

Yüzyıllardır çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapan Anadolu, halen günlük hayatta pek çok farklı dilin konuşulduğu bir coğrafyadır. Anadolu'da varlığını sürdüren dillerden birisi de Arapçadır. Türkiye'nin en güneyinde yer alan Hatay, Arapçanın yoğun bir biçimde kullanıldığı başlıca bölgelerdendir. Hatay'da Arapçanın Suriye yerleşik lehçesi konuşulmaktadır. Suriye sınırında bulunan Hatay'ın Altınözü İlçesi, Arapça ve Türkçenin temas halinde olduğu bir dil bölgesidir. İlçe; Sünnî Arap, Sünnî Türk, Sünnî Kürt, Alevî Arap ve Arap Ortodoks gibi farklı etnik ve dinî grupları barındırmaktadır. Arapça, nüfus yoğunluğunu pratik anlamda iki dilli bireyler olan Arapların oluşturduğu ilçenin dil haritasında geniş bir alan kaplamaktadır. Suriye yerleşik lehçesinin farklı bir ağız olarak değerlendirilen Altınözü Arapçası, temel biçimbilim, sözdizim ve sesbilim özellikleri açısından standart Arapçayla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Resmî ve eğitim dili Türkçeyle temas halinde olan ve yazılı kültüre dayanmayan Altınözü Arap diyalekti, diller arası etkileşim bağlamında Türkçe karşısında alıcı dil pozisyonunda olması nedeniyle pek çok Türkçe kelimeyi bünyesine katarak değişim ve deformasyona uğramıştır. Dilin korunmasında ve sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli rol üstlenen atasözleri, Altınözü Arapçasını değişime uğramaktan koruyan unsurlar arasında yer almaktadır. Nitekim baskın dil Türkçenin ağır etkisine maruz kalan yöre Arapçasının aksine, yörede kullanılan atasözlerinin kalıplaşmış ve klişe ifadeler olması nedeniyle genel anlamda orijinal yapısını koruduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu atasözleri, Suriye, Lübnan, Ürdün ve Filistin'de kullanılan atasözleriyle sözcük ve anlam yapısı itibarıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Çalışma, Altınözü Arapçasının genel özelliklerini ve bu lehçede kullanılan bazı atasözlerini tespit ederek Türkçede aynı anlam ekseninde yer alan atasözleriyle karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Arap Dili ve Belâğatı, Altınözü, Arapça, lehçe, atasözü

## The Arabic dialect used in Altınözü district of Hatay and some proverbs in this dialect

### Abstract

Anatolia, which has been home to various civilizations for centuries, is still a geography where many different languages are spoken in daily life. One of the languages that survives in Anatolia is Arabic. Hatay, located in the southernmost of Turkey, is one of the main regions where Arabic is used extensively. The Syrian Sedentary Dialect of Arabic is spoken in Hatay. Altınözü District of Hatay,

<sup>1</sup> Bu çalışmanın ana materyalini oluşturan Altınözü yöresine ait atasözlerinin derlenmesi aşamasında kaynak kişilerle iletişim noktasında değerli katkıları sunan Cuma Güler, Mehmet Demir, Sümeyye Eğinç, Dicle İnan ve Ahmet Bigür'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Kilis, Türkiye), yakupgocemen@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2778-1401 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074120]

located on the Syrian border, is a language region where Arabic and Turkish are in contact. District; It includes different ethnic and religious groups such as Sunni Arab, Sunni Turkish, Sunni Kurdish, Alevi Arab and Arab Orthodox. Arabic occupies a large area in the language map of the district, whose population density consists of Arabs, who are practically bilingual individuals. Altınözü Arabic, which is considered as a different dialect of the Syrian Sedentary Dialect, is highly similar to standard Arabic in terms of basic morphology, syntax and phonology. Altınözü Arabic dialect, which is in contact with Turkish, the official and educational language, and not based on written culture, has undergone changes and deformations by incorporating many Turkish words due to its receptive position against Turkish in the context of interlingual interaction. Proverbs, which play an important role in preserving the language and transferring it to the next generations, are among the elements that protect Altınözü Arabic from being changed. As a matter of fact, unlike the regional Arabic, which was heavily influenced by the dominant language Turkish, it is seen that the proverbs used in the region generally preserve their original structure due to the stereotyped expressions. For this reason, the proverbs in question are very similar to the proverbs used in Syria, Lebanon, Jordan and Palestine in terms of wording and meaning. The study aims to identify the general features of Altınözü Arabic and some proverbs used in this dialect, and compare them with the proverbs in the same meaning axis in Turkish.

**Keywords:** Arabic Language Rhetoric, Altınözü, Arabic, dialect, proverb

## Giriş

İnsanı insan yapan, dünyadaki yerini ve değerini belirleyen, duygu, düşünce ve arzularını sözlü ve yazılı olarak ifade etme imkânı sunan büyümlü bir varlık olarak nitelenen dil (Aksan, 2015: 1/11), gerek bireyler gerekse toplumlar arası ölçekte sağlanacak iletişimin temel ögesidir. İletişim sürecinde bireylerin duygu ve düşüncelerini dile getirmelerini sağlayan dil, insan düşüncesinin bir ürünü ve yansıması olan kültürü taşıma görevini üstlenen yegâne araçtır. Buna göre dil, kültürün temelini teşkil etmesinin yanında bu kültürün gelecek nesillere aktarılmasında, geçmişle gelecek arasında bağlantı kurulmasında ve toplumun birlik ve bütünlüğünün korunmasında birleştirici ve kaynaştırıcı rol alan ana unsurdur (Bulut, 2013: 562). Aksan'ın ifadesiyle bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü olan, bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlayan ve bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası yapan dil, tüm yönleriyle ait olduğu milletin kültürünü yansıtan bir ayna konumundadır (Aksan, 2015: 1/13). Nitekim atasözleri de topluma millet vasfını kazandıran ve bu vasıfla varlığını devam ettirmesinde vazgeçilmez bir etken olan dilin en önemli bileşenleri arasında ilk sıralarda yer alan dil öğeleridir.

Atasözleri “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz” (Akahn, 2011: 180) veya “atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler” (Aksoy, 1988: 1/37) şeklinde tanımlanmış ve ait oldukları toplumların ortak bilinçaltılarını yansıtan anonim ürünler olarak nitelenmiştir. Dilin söz varlığı içinde yer alan, insanın tecrübelerinden, bilgeliğinden ve benzetme yeteneğinden kaynaklanan ve genel olarak mesaj verme amacı güden atasözleri (Aksan, 2015: 3/38), kimilerine göre halk bilgeliğinin dile gelerek somut bir forma büründüğü kültürel değerlerdir (Mieder, 2004: 1). Atasözleri, dil-kültür ilişkisi bağlamında bir dille o dili kullanan toplumu temsil eden kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyan en etkin söz varlıkları arasında görülmüştür. Bu nedenle dil-kültür ilişkisi bağlamında önemli bir yere konumlandırılan atasözleri, ait olduğu toplumun millî ruhunu yansıtmaya misyonunu üstlenmiştir. Atasözlerini anlamamanın toplumu anlamada, toplumu anlamamanın da kültürü anlamada önemli rol oynayan kilit bir faktör olduğu belirtilmiştir

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

(Başfıncı, 2015: 95). Toplumda hâkim olan kültürü sonraki kuşaklara aktarmak suretiyle kültürün yenilenerek üretilme sürecine katkı sağlamak, atasözlerinin temel işlevleri arasında sayılmıştır. Bu işlevden yola çıkarak atasözlerinin; bir milletin maddî ve manevî kültürünü, bu milletin varlığını sürdürdüğü çevreyi ve içinde bulunduğu hayat şartlarını yansıtan değerli bir kültür mirası olduğu söylenebilir. Dahası her milletin kendine özgü deneyimleriyle ve bilgeliğiyle oluşturduğu atasözlerinin, dil birliğine sahip bir toplumun dünya görüşünü, anlayışını ve yaşam tarzını yansıtmasına ek olarak o toplumun kültür tarihiyle ilintili önemli ip uçları da barındırdığı net bir şekilde ifade edilebilir (Aksan, 2015: 1/38).

Dünyanın tüm dillerinde varlığı bilinen atasözleri; sosyoloji, psikoloji, pedagoji, ekonomi, felsefe, tarih, ahlak ve folklor gibi birçok konuyu ilgilendiren ve çeşitli yönleriyle incelenmeyi hak eden ulusal kültür hazinesi olarak nitelenmiştir. Diller arası etkileşime atasözleri bağlamında bakıldığında, sahip olduğu söylem güzelliği, yoğun anlatım gücü ve kavram zenginliğiyle kitleler üzerinde etkili olan bu önemli dil yapıları (Aksoy, 1988: 1/13) arasında büyük benzerlikler olduğunu açıkça görmek mümkündür. Her dilde rastlanan atasözleri arasındaki yakınlık ve benzerliğin; insanın belli durumlarda belli kanaatlere ulaşması, vardığı yargılardan çıkarımda bulunduğu gerçeklere özdeyiş şeklinde kesinlik kazandırması ve birbirine benzer veya birbirinin aynısı olan benzetmelere yönelmesi sonucunda ortaya çıktığı yönünde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ait olduğu milletin yüzyıllar boyunca kazandığı deneyimleri aktarmak suretiyle sonraki nesillere yol gösterici vasfına sahip bu özlü ifadelerin bir kısmının da “dolaşıcı sözcük” terimiyle anılan kelimelerde olduğu gibi bir kaynaktan çıkarak dünyanın çeşitli milletlerine ve dillerine ulaştığı belirtilmiştir. Bununla birlikte milletler arası kültür akrabalığı ve komşuluk ilişkileri gibi hususlar, tek kaynaktan çıkarak insanlık medeniyetinin ortak kültürel değeri haline gelen atasözlerinin yayılmasında etkili olan faktörler arasına dâhil edilmiştir. Söz konusu ortak kültürel değerler üzerine yapılan araştırmalar sonucunda dünya dillerinde birbirine benzer veya denk şekilde varlığını sürdüren atasözlerine hangi dilin kaynaklık ettiğini ve ilk defa hangi dilde kullanıldığını tespit etmenin imkansızlığına işaret edilmiştir (Aksan, 2015: 1/38-39). Genel olarak aynı anlam ekseninde dolaşan ve benzer durumlarda söylenen atasözlerini oluşturan sözcükler, dilden dile farklılık göstermektedir. Ancak atasözleri ait olduğu dil bağlamında değerlendirildiğinde bunların biçim özellikleri itibarıyla kalıplaşmış ve klişeleşmiş bir hal aldığı, çoğunlukla bir cümle şeklinde bazen de vezin ve kafiyeyle söyleyiş bakımından etkili olmaya yöneldiği, içerdiği sözcüklerin yerine başka sözcükler kullanmak suretiyle sözdiziminin değiştirilmesinin mümkün olmadığı ve sahip olduğu kısa ve öz yapısıyla az sözcükle çok şey anlattığı belirtilmiştir. Aynı şekilde kavram özellikleri açısından değerlendirildiğinde ise her atasözünün genel bir kural niteliği taşıdığı, uzun bir süre devam eden gözlem ve tecrübe neticesinde toplumsal olayların nasıl gerçekleştiğini objektif bir biçimde aktardığı, sosyal ilişkileri düzenleyici olduğu, bireylere ve topluma doğrudan ahlaki değerler kazandırmayı hedefleyen öğütler sunduğu dile getirilmiştir (Aksoy, 1988: 1/15-19). Kavram özellikleriyle toplumda ideal hedefleri amaçladığı anlaşılan atasözlerinin kendisi dışındaki sözlerde bulunmayan; lafzın kısa ve öz olması, anlamı tam olarak ifade etmesi, benzetmenin güzelliği ve kinayenin kalitesi şeklinde belirlenen bu dört kritere sahip olması nedeniyle de belâğatın zirvesine ulaştığı yönünde değerlendirmeler yapılmıştır. Aynı şekilde ifade edilecek anlamın atasözleriyle iletilmesinin zihinde daha net bir biçimde algılanacağı, kulağa daha hoş geleceği ve insanlarca daha fazla kabul göreceği belirtilmiştir (el-Meydânî, 1955: 1/6). Bu kanaati benimseyen insanların günlük hayatlarında duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmek ve sözlerine etkileyicilik kazandırmak için sık sık atasözlerinden yararlanmaya çalıştıkları bilinmektedir. Bu yaklaşım, atasözlerinin toplumda varlığını sürdürerek günlük hayatta işlevselliğini etkin bir biçimde devam ettirmesini sağlamaktadır. Anonim özelliğe sahip, yüzyıllar boyunca süre gelen deneyim ve gözlemlerden süzülerek yeni kuşaklara ulaşan bu etkileyici sözlerle ilgili bilgiler, genel geçer dilbilimsel analizlere dayanmasa da temel itibarla dilin önemli

parçaları arasında görülmektedir (Tüm, 2010: 666). İnsanı insan, milleti de millet yapan başlıca unsurun dil olduğu kanaatinden hareketle dilin ulusal kültürün ve kimliğin korunmasında kilit rol oynadığı sonucuna varmamız mümkün olacaktır. Buna göre dilin vazgeçilmez bir parçası olan ve dilin kültürel geçmişi, tarihî arka planı ve yapısıyla ilgili hususlarda önemli bilgiler sunan atasözlerinin de ulusal kültürün ve benliğin korunmasında ve gelecek nesillerde bu bilincin oluşmasında pay sahibi olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Türkiye'nin başta güneyi ve güneydoğusunda olmak üzere çeşitli bölgelerinde varlığını sürdüren ve bu bölgelerde yaşayan vatandaşların, birbirleriyle iletişim kurarken Arapçanın değişik lehçelerini kullandıkları bilinmektedir. Hatay'ın Altınözü ilçesi, Anadolu'da Arapçanın halen aktif ve yoğun bir şekilde konuşulduğu bölgeler arasında yer almaktadır. Yüzyıllardır bu topraklarda yaşamlarını sürdüren yöre halkı; inançlarını, tarihî ve kültürel birikimlerini, manevî değerlerini, duygu ve düşüncelerini, hayata dair deneyim ve gözlemlerini kendilerinden sonraki nesillere kültürlerinin mihenk taşı olan dilleriyle aktarmışlardır. Bu çalışma, Altınözü'nde konuşulan Arap lehçesinde kullanılan bazı atasözlerinin tespiti, tahlili ve aynı anlam çerçevesine sahip olan benzer Türkçe atasözleriyle karşılaştırılmalarını amaçlamaktadır.<sup>3</sup> Çalışmanın odağında yer alan konuya geçmeden önce konunun alt yapısını oluşturmak adına Altınözü ve burada konuşulan lehçe hakkında bazı bilgiler aktarılacaktır.

### Altınözü'ne dair kısa bir bilgilendirme

Kuzeyden Antakya, batıdan Yayladağı, güneyden ve doğudan ise Suriye ile çevrili olan Altınözü, Anadolu'nun en güneyinde bulunan Hatay'ın 15 ilçesinden biridir. XIX. yüzyıla kadar Antakya'ya bağlı bir nahiye olan Altınözü (Gündüz vd., 2013: 192), tarih boyunca Antakya'yla ortak kaderi paylaşmış, Antakya ve çevresindeki hâkimiyet mücadelesinden doğrudan etkilenmiştir. İlçe, Antakya'nın Hz. Ömer döneminde Ebû Ubeyde b. el-Cerrâh komutasındaki İslâm ordusu tarafından uzunca bir süre kuşatılmasının ardından 18/638 yılında fethedilmesiyle Müslümanların kontrolüne geçmiştir (el-Belâzurî, 1988: 148; İbnu'l-'Adîm, 1976: 1/583). İlçeye, Antakya Prenslîği döneminde yapıldığı tahmin edilen ve günümüzde kısmen ayakta kalan Koz Kalesi'nden dolayı "saray, kale tipi şato" anlamına gelen "Kasr" adı verilmiştir. Bu isim, zamanla değişerek "Kuseyr" şeklini almıştır. Üç asır boyunca Antakya'ya bağlı olarak Müslümanların egemenliği altında kalan bu bölge, Hamdânîlerin hâkimiyeti altındayken 969 yılında önce Bizans İmparatorluğu'nun, ardından da 1098 yılında I. Haçlı Seferi'nde Haçlıların eline geçmiştir (İbnu'l-'Adîm, 1976: 1/583). Antakya'ya bağlı bir bölge olarak yaklaşık 150 yıl boyunca Haçlıların işgali altında kalan bölge, 1268 yılında Memlük Sultanı Baybars'ın Haçlı hâkimiyetini sonlandırmasıyla yeniden Müslümanların eline geçmiştir. Yavuz Sultan Selim'in Mısır Seferi'ne kadar Memlüklerin idaresinde kalan Antakya ve Kuseyr bölgesi, 1516 yılında yapılan Merc-i Dâbık Savaşıyla Osmanlı İmparatorluğu'nun bir parçası haline gelmiştir (Sahillioğlu, 1991: 230-232; Tekin, 2000: 7-11). Günümüzde ilçe merkezinde yer alan Fatikli Mahallesi'yle ilgili Osmanlı tapu kayıtlarında Altınözü adının yer alması, ilçeye bu adın Osmanlılar döneminde verildiğinin delili olarak görülmüştür. İlçe, Osmanlı idaresine girdikten sonra Antakya'ya bağlanmıştır. 1805 yılında idarî açıdan Antakya'dan ayrılarak Kuseyr adıyla bugünkü Altınözü olarak belirtilen bir nahiye kurulmuş ve Antakya'ya ait

<sup>3</sup> Bu konuda 2018 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde İbrahim Gülcü tarafından *Hatay Altınözü Bölgesinde Konuşulan Arapça Diyalektiği: Atasözleri, Deyimleri ve Bunların Fasih Arapçayla Karşılaştırılması* başlıklı bir yüksek lisans tezinin yapıldığına işaret edilmelidir. Ancak çalışmamız büyük oranda söz konusu yüksek lisans tezinde yer almayan atasözlerini ele almıştır. Ayrıca yöre lehçesinin Suriye Yerleşik Lehçesi veya Lübnan-Suriye Kıyı Diyalektiyle bağlantısının ne kadar güçlü olduğunu görebilmek adına bu atasözlerinin Suriye, Lübnan, Filistin ve Ürdün lehçelerinde karşılıkları olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında yöre lehçesinin Türkçeye etkileşiminin boyutlarını ortaya koyabilmek için bu atasözlerinin Türkçe karşılıklarına da yer verilmiştir. Yörede kullanılan atasözlerinin ses yapıları ve fonetik özellikleri üzerine yapılan incelemeler, çalışmamızı söz konusu yüksek lisans çalışmasından farklı kılan önemli hususlardandır. Bu anlamda çalışmamızın, Gülcü'nün çalışmasındaki pek çok hususu tamamlayıcı bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

köylerin bir kısmı bu nahiyeye bağlanmıştır. Ancak dönemin ihtiyaç ve şartlarına uygun olarak yapılan çalışmalar sonucunda Altınözü nahiyesi XIX. yüzyıl sonlarında kaldırılmıştır. XX. yüzyılın başlarında Kuseyr adıyla Antakya'ya bağlı olan Altınözü'nün (Tekin, 2000: 149-151), 1902-1908 yıllarına ait salnâmelerde Antakya kazasıyla birlikte Halep Vilayeti'ne bağlı olduğu belirtilmiştir (Demir, 1996: 99). Bölge halkı, I. Dünya Savaşı'ndan sonra Kuvay-ı Milliye birliklerine katılan direniş çeteleriyle Fransız işgaline karşı mücadele etmiştir. Yaklaşık üç yıl süren direniş mücadelesi, Türkiye ile Fransa arasında 1921 yılında imzalanan Ankara İtilafnamesi görüşmeleri nedeniyle sona ermiştir (Tekin, 2000: 217). Bu tarihten itibaren bölgede başlayan Fransızların işgali, Hatay'ın 1939 yılında anavatana katılmasıyla son bulmuştur. Hatay'ın il olmasından sonra 1945 yılında Altınözü adında bir ilçe kurularak Hatay'a bağlanmıştır. Hatay'ın güneydoğusundaki bu ilçe, 2012 yılında çıkan 6360 sayılı büyükşehir yasasıyla birlikte kırsal kesimlerdeki yerleşim birimlerinin mahalle adı altında birleştirilmesinden sonra 48 mahalle yerleşmesinin idarî sahasına sahip olmuştur (TBMM 2012). Bir kısmı Suriye sınırında yer alan ilçenin merkez mahalleleri Fatikli, Sarılar ve Yenişehir yerleşmelerinden oluşmaktadır.

Demografik açıdan bakılacak olursa ilçe, Hatay'da Sünnî Arap nüfusun kalesi olarak kabul edilmektedir. 2012 yılında köy tüzel kişiliği kaldırılarak mahalleye dönüştürülen ancak fonksiyonel açıdan hiçbir değişikliğin yaşanmadığı kırsal yerleşme alanlarından ibaret olan (Sancaktar, Karagel, 2021: 251) ilçenin 48 mahallesinin yarısından fazlasında Sünnî Araplar yaşamaktadır. Geriye kalan mahallelerin büyük çoğunluğu Sünnî Türklerden oluşmakla birlikte, ilçeye bağlı bazı Alevî Arap mahallelerinin varlığı bilinmektedir. Altınözü'nde hâli hazırda Türkiye'nin tek Arap-Ortodoks köyü olan Tokaçlı'nın varlığına da işaret edilmelidir. Altınözü'ne 2 km. uzaklıktaki bu yerleşim biriminde yaşayan Hristiyanlara ek olarak ilçenin merkez mahallelerinden biri olan Sarılar Mahallesi de yoğun bir şekilde Arap-Ortodokslara ev sahipliği yapmaktadır.

### **Altınözü'nde konuşulan Arapça lehçesi ve bazı özellikleri**

Türkiye'nin Suriye ve Irak olmak üzere iki Arap ülkesiyle sınır komşusu olması, Türkiye'nin güney ve güneydoğu hattı boyunca Türkçe ve Arapça dil bölgelerinin temas halinde olmasına yol açmıştır. Bu temas bölgelerinden biri olan Hatay; Sünnî, Alevî, Hıristiyan Ortodoks ve küçük de olsa Antakya'da yaşayan bir grup Yahudî topluluğu tarafından Arapçanın konuşulduğu çok dilli ve çok kültürlü bir coğrafyadır (Arnold, 1995: 1). Altınözü ilçesi, Hatay'da Arapçanın en yoğun şekilde kullanıldığı bölgeler arasında yer almaktadır. Altınözü'nün idarî sınırları içindeki toplam 48 mahalle yerleşkesinin 14'ünün, 50 km. uzunluğunda bir hat boyunca Suriye ile sınır teması bulunmaktadır. Altınözü'nün demografik yapısına dair verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere, ilçe nüfusunun büyük çoğunluğu Arap kökenli vatandaşlardan oluşmaktadır. Anadolu'da konuşulan Arap diyalektleri üzerine yapılan çalışmaların öncülerinden olan Alman dilbilimci Otto Jastrow'un tasnifine göre, bölgede Arapçanın "Suriye Yerleşik Lehçesi" (Jastrow, 2016: 153) veya Prochazka'nın kullandığı terime göre "Suriye-Lübnan Kıyı Diyalekti" (Prochazka, 1999: 15) konuşulmaktadır. Jastrow, bu lehçenin günümüzde Türkiye'nin Akdeniz boyunca uzanan kıyı bölgelerinde aktif bir şekilde konuşulduğuna işaret etmektedir. Hatay'da konuşulan Arapça lehçeleri, diyalekt coğrafyası bakımından ve dilbilimsel açıdan genel olarak Suriye'de Alevîlerin yaşadıkları bölgelerde konuştukları diyalektlerin uzantısı olarak görülmüştür. Suriye'de olduğu gibi söz konusu lehçe, Hatay'ın Akdeniz sahili boyunca ve kuzeyindeki Çukurova bölgesinde Adana ve Tarsus'a ek olarak batısındaki kıyı şeridi boyunca Mersin'de Alevî Araplar (Nusayrîler) tarafından konuşulmaktadır (Jastrow, 2016: 153-155). Ancak bu bölgelerde geçerli olan mevcut durumun aksine bu diyalekt, Altınözü bölgesi bağlamında ağırlıklı olarak Sünnî Arapların ana dili olarak kullanılmaktadır.

Altınözü Arapçası, Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde konuşulan diğer Arapça lehçeleri gibi uzun yıllar boyunca yazılı kültürden yoksun bir biçimde sadece sözlü de olsa varlığını sürdürerek günümüze ulaşmayı başaramıştır. Bu anlamda Altınözü'nde yaşayan nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan Arapların kendi dilleri ölçeğinde birer ümmî birey olduklarını dile getirmek abartılı olmayacaktır. Nitekim bölgede yaşayan Araplar arasında Arapça okur yazarlığı yok denecek kadar azdır. Arapça okuyup yazabilen vatandaşların geneli, Arap ülkelerinde eğitim alan veya kişisel gayretleriyle bu alandaki eksikliğini gidermeye çalışan bireylerden oluşmaktadır. İnançları gereği öğrendikleri Kur'ân okuma becerisini Arapça okur yazarlık alanına transfer edebilenleri de bu bireylere eklemek uygun olacaktır. Altınözü Arapçasının sadece sözlü kullanımda kalması ve bu zenginliğin yazıya dökülmemesi neticesinde söz konusu lehçenin özünden pek çok şey kaybettiği ve kaybetmeye de devam ettiği ifade edilebilir. Bu kaybın nedeni gayet açıktır. Zira okur yazarlığın olmadığı bir topluma ait dilin, diller arası etkileşimde zayıf unsur olduğu, buna göre dış etkenlere açık olduğu ve değişken bir yapıya sahip olduğundan değişim anlamında dinamik bir durumda olacağı aşikârdır. Resmî dilin ve eğitim dilinin Türkçe olduğu günümüz Türkiye'sinde yöre insanının küçük yaşlardan itibaren devlete bağlı eğitim kurumlarında eğitim sürecine dahil olması ve televizyon, gazete, internet, sosyal ağlar gibi medya ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması sonucunda, Arapça sadece evlerde ve sokaklarda konuşulan bir lehçeye dönüşmüştür. Bu anlamda ana dili Arapça olan ailelerin bireyleri, geçmiş dönemlerle kıyaslandığında Türkçeyi daha etkin bir şekilde kullanma eğilimine girmişlerdir. Özellikle genç nüfus, genel olarak aile ortamında bir önceki kuşağa mensup yakınları ve aile büyükleri ile kurduğu iletişimde ana dilini aktif bir şekilde kullanırken, gerek okul ortamı ve kamu kurumları gibi resmî gerekse sokak ve sosyal ortamlar gibi aile dışı ortamlarda Türkçeyi daha etkin bir şekilde kullanma ihtiyacı hissetmiştir. Arapça ve Türkçe dillerinin temas bölgesi olması nedeniyle Arap kökenli Altınözlüler “doğal iki dilli birey” olarak kabul edilmekle birlikte, sosyal iletişim düzeyinde görülen artışa karşın kültürel izolasyon ve kapalılığın azalması neticesinde bölgede Türkçenin kullanımı önemli derecede artış göstermiştir. Birden fazla dilin bir arada bulunduğu çevrelerde bu dillerin veya temsil ettiği kültürlerin etkileşiminin kaçınılmaz bir hal aldığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda Altınözü'ndeki Arap kökenli bireylerin Arapça ve Türkçeyi aktif bir şekilde kullanmalarından kaynaklanan karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğu görülecektir. Dil etkileşimi bağlamında Türkçenin Arapça karşısında baskın dil pozisyonunda olduğu göz önünde bulundurulmakla birlikte Arapçanın da yörede konuşulan Türkçeye ciddi oranda etkisinin olduğundan söz etmek mümkündür. Her iki dilin temsil ettiği kültürlerle ait unsurlar, iletişimde duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda birbirlerine nüfuz edebilmektedir. Pratik düzlemde iki dilli birey olarak niteleyebileceğimiz yöre insanının Arapça konuşurken Türkçe, Türkçe konuşurken de Arapça kelimeler kullanması doğal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Cengiz, Türk, 2009: 199-201).

Suriye yerleşik lehçesinin uzantısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görülen Altınözü ve çevresinde kullanılan Arapça, temel biçim bilgisel ve söz dizimsel özellikleri itibarıyla standart Arapçayla büyük ölçüde benzerlik arz etmektedir. Ayrıca ses bilgisi açısından Suriye yerleşik diyalektiyle büyük oranda benzeşen Altınözü lehçesini söz konusu diyalektin farklı bir ağızı olarak değerlendirmek mümkündür. Doğrusu Altınözü yöresinde konuşulan lehçenin bölgenin her yerinde aynı fonolojik özelliklere sahip olduğunu söylemek güçtür. Altınözü lehçesinde kullanılan atasözlerini esas alan bu çalışmada, fonolojik ve morfolojik detaylara girmekten ziyade yöre diyalektinde görülen bazı temel karakteristik özelliklere değinmek suretiyle bu lehçenin ana hatlarını çizmeye çalışmak daha isabetli bir yaklaşım olacaktır. Yazılı bir kültüre dayanmadığı için dillerin etkileşimi denkleminde Türkçe karşısında daha çok alıcı dil pozisyonuna düşen ve deformasyona uğrayan Altınözü Arapçası, bu deformasyon bağlamında ödünç alma veya transfer etme yöntemiyle baskın dil olan Türkçeden pek çok kelimeyi bünyesine katmıştır. Bölgede her iki dilin aktif bir biçimde kullanılmasından kaynaklanan bu etkileşimde geçiş

yoğunluğunun, Aksan'ın ifadesiyle diller arası ilişkilerde en çok alınan öğeler olan sözcüklerde olduğu görülmüştür (Aksan, 2015: 1/137). Altınözü Arapçası, Türkçeden transfer ettiği veya ödünç aldığı sözcükleri Arap dilinin bükün sistemi ve biçim bilgisel kalıplarına uyarlayarak adeta bu kelimelere Arapça karakter kazandırmıştır. Bu anlamda Türkçeden yöre Arapçasına giren fiiller, sıradan Arapça kökenli fiiller gibi mâzî, muzârî, emir ve nehiy formlarına aktarılmıştır. Kökeni itibarıyla Türkçe olup Arapçalaşan bazı fiillerin Altınözü lehçesindeki kullanımı şu şekildedir:

**Tablo 1.** Altınözü Diyalektinde Kullanılan Türkçe Kökenli Bazı Fiiller

| Fiil          | Mazi    | Muzari                  | Emir    | Nehiy                         |
|---------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------------|
| Alışmak       | أَلِش   | يَأَلِش / عِبَالِش      | الِش    | لَا تَأَلِش / مَا تَأَلِش     |
| Ayarlamak     | عَيَّر  | يَعَيِّر / عِبَعَيِّر   | عَيِّر  | لَا تَعَيِّر / مَا تَعَيِّر   |
| Çalışmak      | چَالِش  | يِچَالِش / عِبِچَالِش   | چَالِش  | لَا تِچَالِش / مَا تِچَالِش   |
| Çevirmek      | چَاور   | يِچَاور / عِبِچَاور     | چَاور   | لَا تِچَاور / مَا تِچَاور     |
| Düşünmek      | دَوْشِن | يِدَوْشِن / عِبِدَوْشِن | دَوْشِن | لَا تَدَوْشِن / مَا تَدَوْشِن |
| Düzeltilmek   | دَوْرَم | يِدَوْرَم / عِبِدَوْرَم | دَوْرَم | لَا تَدَوْرَم / مَا تَدَوْرَم |
| Gezmek        | گَزِر   | يِگَزِر / عِبِگَزِر     | گَزِر   | لَا تِگَزِر / مَا تِگَزِر     |
| Güvenmek      | گُوْمَن | يِگُوْمَن / عِبِگُوْمَن | گُوْمَن | لَا تِگُوْمَن / مَا تِگُوْمَن |
| Kandırmak     | قَنْدِر | يِقَنْدِر / عِبِقَنْدِر | قَنْدِر | لَا تِقَنْدِر / مَا تِقَنْدِر |
| Karışmak      | قَارِش  | يِقَارِش / عِبِقَارِش   | قَارِش  | لَا تِقَارِش / مَا تِقَارِش   |
| Kazanmak      | قَارَن  | يِقَارَن / عِبِقَارَن   | قَارَن  | لَا تِقَارَن / مَا تِقَارَن   |
| Kullanmak     | قَلَن   | يِقَلَن / عِبِقَلَن     | قَلَن   | لَا تِقَلَن / مَا تِقَلَن     |
| Şaşırmak      | شَوْشِر | يِشَوْشِر / عِبِشَوْشِر | شَوْشِر | لَا تِشَوْشِر / مَا تِشَوْشِر |
| YanlıŞ Yapmak | يَعْنِش | يِيعْنِش / عِبِيعْنِش   | يَعْنِش | لَا تِيعْنِش / مَا تِيعْنِش   |
| Zorlamak      | زَاور   | يِزَاور / عِبِزَاور     | زَاور   | لَا تِزَاور / مَا تِزَاور     |

Altınözü Arapçası, tabloda verilen kelimelere benzer pek çok kelimeyi Türkçeden transfer etmiştir. Transfer işleminde gözlemlenen özelliklerden birisi, “ç, g” gibi Arapçada bulunmayan sesler içeren “çalışmak, çevirmek, gezmek, güvenmek” gibi kelimelerin orijinal sesleriyle Arapçalaştırılmış olmasıdır. Söz konusu fonetik özelliğin yanında gerek Türkçeden transfer edilen gerekse köken itibarıyla Arapça olan fiillerin zamanlara aktarımında fiillere eklenmesi gereken eklerin bazen standart Arapçayla örtüştüğü, bazen de Suriye yerleşik lehçesinde görülen eklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu anlamda muzârî fiilin başına standart Arapçadaki kullanımına uygun olarak (ي - ن - ت - أ) muzâraat harfleri gelebildiği gibi, bu muzâraat harflerinin başına da (عَب - عَف) benzeri eklerin getirilmesi mümkün olmaktadır. “Yiyor, içiyor” anlamına gelen fiillerin standart Arapçaya uygun (يَشْرَب - يَأْكُل) “*yâkol, yişrab*” kullanımına ek olarak (عَبِيَأْكُل - عَبِيَشْرَب) “*abiyâkol, ‘abiyişrab*” şeklinde kullanılması bu hususa örnek gösterilebilir. Ayrıca şimdiki, geniş ve gelecek zamanları ifade etmek için kullanılan muzârî fiilin



olumsuz hali, aşağıdaki örnekte görüleceği gibi bu fiillerin başına getirilen “*mâ nâfiye*” ile sağlanmaktadır:

**Tablo 2.** Muzârî Fiilin Olumsuz Kullanılışını Gösteren Örnek Cümleler

| Türkçesi              | Arapçası                                 | Okunuşu                                |
|-----------------------|--|--|
| Yemiyor, içmiyor.     | مَا عَيَّيَاكُلْ، مَا عَيَّيَشْرَبْ      | <i>Mâ ‘abiyāköl, mâ ‘abiyışrab</i>     |
| Yemez, içmez.         | مَا يَيَاكُلْ، مَا يَيَشْرَبْ            | <i>Mâ biyāköl, mâ biyışrab</i>         |
| Yemeyecek, içmeyecek. | مَا بَدُّو يَاكُلْ، مَا عَبْدُو يَشْرَبْ | <i>Mâ baddō yāköl, mâ baddō yışrab</i> |

Nehy-i hâzır üslubunda ise standart Arapçada nehyi ifade etmek için “*lâ nâhiye*”den ibaret sadece bir harf bulunmaktayken yöre lehçesinde “*mâ*” harfinin de “*bir eylemin yasaklanmasını ifade etmek*” için “*lâ nâhiye*”ye eş değer olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Altınözü Arapçasında dikkatleri çeken bir başka özellik, standart Arapçada muzârî fiillerin başına gelen (سـ / سوف) gelecek zaman harflerinin kullanılmayıp bunların yerine esasen “istemek” anlamına gelen ve kullanıldıkça dilbilgiselleşerek gelecek zamanı ifade eden bir kaynaşık haline dönüşen (بَدَّ) kelimesinin getirilmesidir. Bu kullanımda söz konusu kaynaşık, başına geldiği muzârî fiilin uyarlandığı özne zamirine uygun bir zamire birleşmektedir (Şen, Akdağ, 2021: 188). Aşağıdaki örnek cümleler, bu kaynaşığın yöre diyalektinde kullanımının anlaşılması için yeterli olacaktır:

**Tablo 3.** Gelecek Zaman Ekinin Kullanımını Gösteren Örnek Cümleler

| Türkçesi                                 | Arapçası                                     | Okunuşu                                 |
|--|--|---|
| Ne zaman zeytine (toplamaya) çıkacaksın? | أَيْمَتْ بَنَّاكْ تَطْلُعْ عَا لَزَيْتُونْ؟  | <i>Eymte beddek tıtlâ ‘a’z-zeytûn?</i>  |
| Bugün işe gitmeyeceğim.                  | مَا بَدِّي أَرْوَحْ عَا لَشَيْعَلْ الْيَوْمْ | <i>Mâ beddî arūh ‘a’ş-şıġıl el-yōvm</i> |

Suriye yerleşik lehçesine ek olarak Ürdün ve Filistin gibi bölgelerde gelecek zamanı işaretlemek için kullanılan bu kaynaşık ekin Altınözü’nde konuşulan Arapçada da kullanılması, yöre Arapçasının çevredeki dil bölgeleriyle olan bağımlı göstermesi açısından önemli bir detaydır.

Altınözü Arapçası, dillerin etkileşimi bağlamında Türkçeden sadece fiilleri almakla yetinmemiştir. Fiillerin yanında pek çok ismi de Türkçeden transfer eden yöre lehçesi, Arapçaya uyarlama bağlamında bu isimleri Arapça çoğul ekleriyle donatmış veya cem-i teksirlerini türetmiştir. Aşağıdaki tablo, Altınözü Arapçasının Türkçeden ödünç aldığı bazı isimleri ve bu isimlere türetilen çoğulları göstermektedir:

**Tablo 4.** Altınözü Lehçesinin Türkçeden Ödünç Aldığı Bazı İsimler ve Çoğulları

| Kelimenin Türkçesi | Arapçası     |                   | Kelimenin Türkçesi | Arapçası      |              |
|--------------------|--------------|-------------------|--------------------|---------------|--------------|
|                    | Tekili       | Çoğulu            |                    | Tekili        | Çoğulu       |
| <i>Bahçe</i>       | بَحْجَه      | بَحْجَايَات       | <i>Kamyon</i>      | كَمْيُون      | كَمْيُونَات  |
| <i>Balkon</i>      | بَلْفُون     | بَلْفُونَات       | <i>Kaşık</i>       | خَسَوْقَه     | خَوَاشِيِق   |
| <i>Boru</i>        | بُورِي       | بُورِي/بُورِيَّات | <i>Kırlent</i>     | قِرْلَنْتَه   | قِرْلَنْتَات |
| <i>Çatal</i>       | چَطَل        | چَطَلَات          | <i>Koltuk</i>      | قَلْطِق       | قَلْطِق      |
| <i>Çizme</i>       | جَزْمَه      | جَزْمَات/جَزْمَات | <i>Lamba</i>       | لَمْبَه       | لَمْبَايَات  |
| <i>Döşek</i>       | دَشَك        | دَشَكَات          | <i>Sehpa</i>       | سَخْپَه       | سَخْپَايَات  |
| <i>Düşman</i>      | دِشْمَان     | دِشْمَانِين       | <i>Teker</i>       | تَكَر         | تَكَرَات     |
| <i>Eczane</i>      | أَجْرْخَانَه | أَجْرْخَانَات     | <i>Tembel</i>      | تَنْبَل       | تَنْبَالِين  |
| <i>Hafta</i>       | حَفْتَه      | حَفْتَايَات       | <i>Yasak</i>       | يَصَقْ/يَصَأْ | يَصَقَات     |
| <i>Hastane</i>     | خَصْطَخَانَه | خَصْطَخَانَات     | <i>Zengin</i>      | زَنْگِين      | زَنْگِينِين  |

Tabloda yer alan isimler “k” sesini olduğu gibi korurken, “kadın” anlamında kullanılan kelimelerden biri olan (أَصُونَه) sözcüğü gibi bazı isimlerde ise bu sesin Suriye yerleşik lehçesinin karakteristik özelliklerinden olan “e” sesine dönüştüğü görülmüştür. Ayrıca Türkçeden transfer edilerek Arapçanın morfolojik özelliklerine uyarlanan bu kelimelerin şahıslara nispet edildiğinde sonlarına Arapça iyelik zamirlerinin eklenmesi, yöre lehçesinin oldukça enteresan özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. “Bahçem” anlamına gelen (بَحْجَايَاتِي) “bahçeyti”, “senin çatalın” anlamındaki (چَطَلْكَ) “çatalek”, “sizin suçunuz” anlamındaki (صُوجُكُون) “şüçkōn” ve “onların zenginleri” anlamındaki (زَنْگِينُون) “zenāginōn” gibi ifadeler bu duruma örnek gösterilebilir.

Hatay’da konuşulan tüm yerleşik Arap diyalektlerinde olduğu gibi (Ağbaht, Arnold, 2014: 13) Altınözü diyalektinde de ikinci ve üçüncü şahıs çoğul zamirlerinde müzekker ve müennes ayrımı ve tesniye kullanımı bulunmamaktadır. Aşağıdaki tablo, munfasıl ref zamirleri olarak adlandırılan kişi zamirlerinin yöre Arapçasındaki kullanımını göstermektedir:

**Tablo 5.** Altınözü Diyalektinde Kişi Zamirleri

|                                  | Cemi            | Müfred        |
|----------------------------------|-----------------|---------------|
| <b>Gâib (3. Şahıs Eril)</b>      | Hinnē / هَنَّ   | Huvvē / هُوْ  |
| <b>Gâibe (3. Şahıs Dişil)</b>    | Hinnē / هَنَّ   | Hiyyē / هِيْ  |
| <b>Muhâtab (2. Şahıs Eril)</b>   | Intū / اِنْتُوْ | Intē / اِنْتِ |
| <b>Muhâtaba (2. Şahıs Dişil)</b> | Intū / اِنْتُوْ | Inti / اِنْتِ |
| <b>Mütekellim (1. Şahıs)</b>     | Nihne / نَحْنُ  | Ene / اَنَا   |

Fiillere birleşen nesne zamirlerinin kullanımında da durumun aynı olduğu belirtilmelidir. Zira yöre Arapçası, nesne zamirlerinde de ikinci ve üçüncü şahıs çoğullarında eril dişil ayrımı gözetmemekte ve müsennâları kullanımdan düşürmektedir. Aşağıdaki tablo “gördü” anlamındaki (شَافَ) fiiline ikinci ve üçüncü şahıs nesne zamirlerinin birleşmesini göstermektedir:

**Tablo 6.** Altınözü Lehçesinde Nesne Zamirlerinin Kullanımı

|                 | Üçüncü (Gâib) Şahıs |                 | İkinci (Muhâtab) Şahıs |                    |
|-----------------|---------------------|-----------------|------------------------|--------------------|
| <b>Müzekker</b> | Onu gördü.          | شَافُو / şāfō   | Seni gördü.            | شَافَكَ / şāfak    |
| <b>Müennes</b>  | Onu gördü.          | شَافَا / şāfē   | Seni gördü.            | شَافَكَ / şāfēk    |
| <b>Cemî'</b>    | Onları gördü.       | شَافُون / şāfon | Sizi gördü.            | شَافَكُون / şāfkōn |

Altınözü lehçesinde müsennâların kullanılmaması sadece zamirlere özgü bir durum değildir. Sıradan isimlerde dahi tekilden sonrası çoğul kabul edilmektedir. Ancak bu tespit, müsennâların yöre Arapçasından tamamen düştüğü şeklinde anlaşılmamalıdır. Zira özellikle bir şeyin ikil olduğu ifade edilmek istendiğinde standart Arapçadaki müsenna eki kullanılmaktadır. Ne var ki bu kullanım, aşağıdaki örnek cümlelerde de görüleceği üzere müsennâ ekinin ref halini belirten (ان) ekinin ihmal edilerek nasb ve cer halini belirten (يُنْ) getirilmesiyle sınırlıdır:

**Tablo 7.** Altınözü Lehçesinde Müsennâ İsimlerin Kullanımını Gösteren Örnek Cümleler

| Türkçesi                             | Arapçası                                 | Okunuşu                          |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| Kardeşimin iki oğlu ve iki kızı var. | أُخْوِي عَدُو صَبِيئِيْنُ وَ بِنَاتِيْنُ | Aḫvī 'andō şabyeyn vu binteyn.   |
| Çarşıdan iki pantolon satın aldım.   | أَخَذْتُ بَنْطَلُونِيْنُ مِنَ السُّوقِ   | Aḫadıt banṭlōneyn minī's-sūḳ.    |
| Hırsız iki evden para çaldı.         | حَرَامِي سَرَقَ مَصَارِي مِنْ بَيْتِيْنُ | Ḥarāmī sırēḳ maşārī min beyteyn. |

Ayrıca yöre Arapçasında cem-i müzekker sâlimlerin i'râb alametlerinde ref halinin kullanımına rastlanmadığı, aksine her dâim nasb ve cer durumunu belirten (يُنْ) ekiyle kullanıldığına işaret edilmelidir (Gülcü, 2018: 11). Aşağıdaki örnek cümleler, cem-i müzekker sâlimlerin kullanımına açıklık getirmektedir:

**Tablo 8.** Altınözü Diyalektinde Cem-i Müzekker Sâlimlerin Kullanımını Gösteren Örnek Cümleler

| Türkçesi                                  | Arapçası                                   | Okunuşu                       |
|---|--|-------------------------------|
| Cemaat camiden çıktı.                     | إِمْتَلِيْنُ طَلْعُو مِنَ الْجَامِعِ       | İmşallīn ṭıl'ū minī'c-cāmī'.  |
| Şoförlerin nereye gittiklerini gördün mü? | شَفْتِ السَّوَابِيْنُ وَيْنُ رَاخُو؟       | Şıftī's-sevvākīn veyn rāḫū?   |
| Misafirlere kahve yap!                    | اَعْلِي قَهْوَه/أَهْوَه لِّلْمَسَافِرِيْنِ | İglī kahvē/ahvē le'l-misēfrīn |

Altınözü Arapçasının cümle yapılarıyla standart Arapçanın cümle yapıları arasında kayda değer bir fark bulunmamaktadır. Yine de yöre lehçesinde standart Arapçada şâz kabul edilen eski nahiv olgularından bazılarında rastlamak mümkündür. Bu anlamda klasik kaynaklarda “*ekeleñi’l-berâjîsu*” lehçesi adıyla anılan, Tay’, Ezd Şenûa ve Bi’l-Hâriş gibi Arap kabilelerine dayandırılan ve kısaca “*bir filin biri muttasıl zamir diğeri ise açık isim olmak üzere iki öznesinin bulunması*” (Sîbeveyh, 1988: 1/19) şeklinde ifade edilen sözdizimsel olgunun sıkça kullanıldığı görülmektedir. “*Misafirler eve geldiler.*” anlamına gelen “*Icûl- misēfrîn ‘a’l-beyt*” (إِجُو الْمَسَافِرِينَ عَا لَبَيْتِ) örneğinde, “*geldi*” anlamındaki “*ice*” fiilinin hem muttasıl ref zamiri olan “*vâvu’l-cemâ’a*”ya hem de zâhir isim olan “*misēfrîn*” kelimesine isnâd edildiği görülmektedir.

### Altınözü Arapçasında kullanılan bazı atasözleri

Atasözleri, sosyo-kültürel yaşamda karşılığı bulunmakla birlikte ait olduğu kültürel ve etnik grupların günlük yaşantılarında karşılaştıkları durum ve olayları, kısa ve öz bir şekilde değerlendirip anlamlandırdıktan sonra formüle etme biçimlerini yansıtan dil öğeleridir (Yeşilmen, 2020: 227). Hatay’ın Altınözü İlçesinde yaşayan Arap kökenli vatandaşlarımızın gündelik yaşamlarında kullandıkları ve yazılı kültürden yoksun bir şekilde nesilden nesle aktardıkları atasözleri de yüzyıllardır biriktirdikleri engin tecrübelerini, hayata bakışlarını ve yaşam tarzlarını günümüze taşıyan önemli dil varlıklarıdır. Yöre halkının sosyo-kültürel yaşamlarına dair izler barındıran söz konusu sözlü edebiyat ürünlerinin tespitinde birkaç farklı yöntemle başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden sahaya çıkarak veri toplama ve toplanan verileri yorumlamaya dayalı olan alan araştırması, çalışmada esas alınan yöntemlerin başında gelmektedir. Bununla birlikte bölge insanıyla iletişime geçerek gerek birebir görüşme gerekse iletişim araçları üzerinden bağlantı kurarak ses kayıtlarıyla veri toplamak suretiyle çalışmaya büyük katkı sağlayan aracı kişilerden yararlanılmıştır. Ayrıca gerek Altınözü’nde ikamet eden gerekse ilçe dışında yaşayan yöre insanıyla doğrudan kurulan iletişim, verilerin toplanmasında önemli rol oynamıştır. Verilere kaynaklık eden kişilerle ilgili bilgiler çalışmanın sonunda zikredilmiştir. Köken itibarıyla hakkında çalışma yapılan bölgenin bir mensubu olarak yöre diyalektinin doğal bir konuşanı olmam da çalışma için gerekli verilerin toplanmasına büyük katkı sağlamıştır. Altınözü Arapçasında kullanılan atasözlerinin sözlü olarak nesilden nesle aktarımına ek olarak -bir kısmını kapsayacak kadar da olsa- yazıyla kayıt altına alınacak olması, yöre lehçesini konu edinen bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Referans kişilerin atasözlerini aktarırken “*büyükler dediler ki*” anlamına gelen (قالوا الأكبرين), “*büyüklerden duydum ki*” anlamına gelen (إسْمَعْتُ مِنَ الْكَبِيرِينَ) ve “*deden derdi ki*” anlamına gelen (كان جدك يقول) gibi ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu ifadeler yüzyıllar boyunca sözlü olarak aktarılan atasözlerinin kaynağı hakkında bizlere yeterli fikir sunmaktadır. Referans kişilerden toplanan atasözlerini tematik olarak tasnif ederek; insan ilişkileriyle ilgili atasözleri, insan temalı diğer atasözleri, bitki ve yiyecek temalı atasözleri ve hayvan temalı atasözleri başlıkları altında toplamak mümkündür.

### Akrabalık, komşuluk ve dostluk gibi insan ilişkileriyle ilgili atasözleri

İnsanın çevresindekilerle kurduğu ilişkiler, toplumsal hayatın ve günlük yaşantının en önemli dinamikleri ve değerleri arasında yer alır. Akrabalık, komşuluk ve dostluk gibi ilişkiler, bireyin çevresiyle etkileşim içinde olmasını sağlayan toplumsal ağların temelini oluşturur. Düşünce birliği, ortak hedef ve duygusal etkenlere bağlı olarak bireylerin toplumsal ağları farklılık gösterse de akrabalık, komşuluk ve dostluk gibi ilişkiler, gerek kırsal kesimlerde geleneklere bağlı bir hayat süren gerekse modernleşme evresine ulaşmış şehir toplumlarında bu ağların en önemli bileşenlerini oluşturur. Altınözü ilçe sınırlarında hayatlarını sürdüren insan topluluklarında olduğu gibi geleneksel karakterini koruyan toplumlarda bu tür insanî ilişkilerin daha güçlü olduğu herkesçe bilinmektedir. Sosyal ilişkileri konu

edinen atasözleri, sosyal yaşantıya olumlu anlamda yön vererek bu yaşantıda etkin rol oynayan ilişkilerin düzenlenmesine katkı sağlar. Kaynak kişilerden toplanan bu sözlü edebiyat ürünlerinin önemli bir kısmının, sosyal ilişkileri ve bu ilişkilerin temel figürü olan insanı merkeze alan atasözlerinden oluştuğu görülmüştür. Altınözü lehçesinde kullanılan; akrabalık, komşuluk ve dostluk gibi sosyal ilişkilerden bahseden bazı atasözleri şu şekildedir:

1. (الصَّاحِبُ قَالَ لِصَاحِبِهِ إِشْ كَيْفَ بِنْتَعِيشُ قَالَ لُو بِنْتَقْصِي الْعُمْرَ تَنْفِيشُ) “İş-Şāhib kāl li şāhbō iş kif benenîş, kāl lo benenkađī'l-ımr tedfîş.”

(الصَّدِيقُ قَالَ لِصَدِيقِهِ كَيْفَ سَنَعِيشُ قَالَ لَهُ سَتَقْصِي الْعُمْرَ دَفْشًا) “Arkadaş, arkadaşına “nasıl yaşayacağız” dedi. O da “ömrü ite kaka sürdüreceğiz” dedi.”

Bu atasözü, hayatın zorluklarından yakınan birisine hayatın ancak karşılaşılan sıkıntılara katlanmak suretiyle yaşanabileceğini, sabrın hayatta kilit rol oynadığını belirtmek için kullanılmaktadır. Atasözünü oluşturan iki cümlenin sonundaki *benenîş* ve *tedfîş* kelimeleri arasındaki kafiye uyumu dikkatleri çekmektedir.

2. (الصَّاحِبُ قَالَ لِصَاحِبِهِ آخِرَ الزَّمَانِ أَيُّشْ بِنْتَشُوفُ قَالَ لُو إِنِّيَابِ الْإِلِّي عَضْرَكَ بَكْعُوفُ) “İş-Şāhib kāl li şāhbō āhiri'z-zamān eyş benenşūf kāl lo ityēb illī ‘ađahrak bekit‘ūf.”

(الصَّدِيقُ قَالَ لِصَدِيقِهِ آخِرَ الزَّمَانِ مَاذَا سَنَرَى قَالَ لَهُ سَتَكْرَهُ الثِّيَابِ الَّتِي عَلَى ظَهْرِكَ) “Arkadaş, arkadaşına “âhir zamanda ne göreceğiz” dedi. O da “sırtındaki kıyafetten dahi iğreneceksin” dedi.”

Bu atasözü, bir yandan eski dönemlerde yaşanan hayatın olumlu yönlerine göndermede bulunurken diğer yandan dünya hayatının kıyametten önceki son evresi için kullanılan âhir zamanda görülecek tuhafıklar ve kötülüklerden dolayı insanın pek çok şeyden hoşnut olmayacağını ifade etmek için kullanılmaktadır. Önceki atasözünde olduğu gibi bu örnekte de cümle sonlarındaki *benenşūf* ve *bekit‘ūf* kelimeleri arasındaki kafiye uyumu dikkatleri çekmektedir.

3. (إِنْ كَانَ حُبُّكَ عَسَلًا لَا تَلْحَسُو تَخْلَصُوا كَلُو) “İn kân ħubbek ‘asel lā tilĥasō tĥallıšō killō.”

(إِنْ كَانَ حُبُّكَ عَسَلًا لَا تَلْعَقْ كَلَّهُ وَلَا تَنْهَهُ) “Eğer sevgin balsa tümünü yalayıp yutup bitirme!”

Bu atasözü, kişinin çevresindeki insanlarla kuracağı ilişkilerde ölçülü olması gerektiğini, nihayetinde “çok naz aşık usandırır” kanaatinin gerçekleşebileceğini dile getirmektedir. Bu anlamına ek olarak insanların iyi niyetini kötüye kullanmama tavsiyesinde bulunan bu atasözünün Fas lehçesinde (أَيَّلَا كَانَ إِذَا كَانَ حَبِيبِكَ عَسَلًا لَا تَلْحَسُهُ كَلَّهُ) (Dâdûn, 2000: 390), Suriye lehçesinde ise (إذا كان حبيبك عسلًا لا تلحسه كله) (Mubayyid, 1986: 23) şeklinde kullanıldığı görülmektedir.

4. (الِّلِّي بَدَقُ بَابِ جَارُو بَدَقُ بَابُو) “İllī bidıq bāb cārō bindağ bābō.”

(الَّذِي يَدُقُ بَابَ جَارِهِ يَدُقُ بَابَهُ) “Komşusunun kapısını çalanın kapısı çalınır.”

Bu atasözü, kötülük yapan kişinin aynı kötülükle karşılık görebileceğini belirten “Çalma elin kapısını, çalarlar kapım.” (Aksoy, 1988: 1/216) Türkçe atasözüyle aynı anlama ve söz dizimine sahiptir. Bu atasözündeki kelime tekrarları ve kelimeler arasındaki ses benzerliği, metnin müzikal yapısına güç katmaktadır. Ses yakınlığı ve ritim duygusuna dayanan bu anlatımın, dinleyicinin dikkatini daha fazla çekmeyi hedeflediği düşünülmektedir.

5. (إِلِّي بِسِيبِ النَّاسِ النَّاسُ بِتَسِيبُو) “*İlli bisıbbi'n-nās in-nās bitsıbbō.*”

(الَّذِي يَسِبُ النَّاسَ يَسِبُهُ النَّاسُ) “*İnsanlara küfredene, insanlar küfredelerler.*”

Bir önceki atasözüyle aynı anlama odaklanan bu atasözü, kötülük yapan kişinin aynı kötülükle karşılık görebileceğini belirtmek için kullanılmaktadır. Atasözlerinin genelinde görülen ses benzerliği ve kelime tekrarları bu örnekte de karşımıza çıkmaktadır.

6. (إِلِّي بِعَاشِرِ الْقَوْمِ أَرْبَعِينَ يَوْمَ بِصِيرِ مَنْن) “*İlli bi ‘āşiri'l-kaum erba‘in yovm bışır minnon.*”

(مَنْ يُعَاشِرُ الْقَوْمَ أَرْبَعِينَ يَوْمًا يَصِيرُ مِنْهُمْ) “*Bir toplulukla kırk gün yaşayan onlardan biri olur.*”

Altınözü'ndekine oldukça yakın bir ifadeyle Suriye'de yaygın olan bu atasözünün (Mubayyid, 1986: 280); bir müddet bir arada bulunan insanların karakter açısından birbirlerine benzeyeceklerini ve birbirlerine huy kazandıracaklarını dile getirmek için kullanılan “*Üzüm üzümüne baka baka kararır.*” (Aksoy, 1988: 1/457) atasözüyle aynı anlam çerçevesinde bulunduğu söylemek mümkündür.

7. (كُلُّ شَيْءٍ عَبَابُو يَبِشْبُهُ أَصْحَابُو) “*Kıl şī ‘abābō biyişbeh aşhābō.*”

(كُلُّ شَيْءٍ عَلَى بَابِهِ يُشْبَهُ أَصْحَابِهِ) “*Kapıdaki her şey sahibine benzer.*”

“*Her mal sahibine çeker.*” atasözünün anlamıyla örtüşen bu ifade, bir kişinin sorumluluğu altında bulunan şahısların veya tasarrufu altında bulunan varlıkların kişinin eğilim ve yönelimlerine uygun bir şekilde hareket edeceğini belirtmek için kullanılmaktadır. Atasözü dizgesel olarak iki eşit parçaya ayrıldığında ‘*abābō* ve ‘*aşhābō* kelimeleri arasında görülen ses uyumu, bu söylemde kafiye veya seci kaygısı güdüldüğünü ortaya koymaktadır.

8. (إِلِّي بَيْتُو مِنْ إِزَارَ مَا يَزِثُ عَا لِنَّاسِ حَجْرَه) “*İlli beytō min izēz mā yzıtt ‘an-nās hacra.*”

(مَنْ بَيْتُهُ مِنْ زُجَاجٍ لَا يَزِمُ النَّاسَ بِالْحِجَارَةِ) “*Evi camdan olan insanlara taş atmasın.*”

“*Camdan evin varsa komşunun camına taş atma!*” atasözüyle aynı sözcük ve düşünce yapısına sahip bu atasözü, kusuru veya zaaf noktası bulunan bir kişinin insanları kınamaması gerektiğini belirtmek için kullanılmaktadır. Bu atasözü, Filistin yöresinde konuşulan lehçede (اللِّي بَيْتُهُ مِنْ قَرَازِ مَا بَرَاغِدُ النَّاسِ بِالْحِجَارَه) (es-Sehlî, 2003: 61), Suriye lehçesinde ise (اللِّي بَيْتُهُ مِنْ بُلُورٍ لَا يَزِمُ النَّاسَ بِالْحِجَارِ) şeklinde kullanılmaktadır (Mubayyid, 1986: 51).

9. (لَوْ مَا جَارَتِي طَقَّتْ إِمْرَارَتِي) “*Lev mā cārī tıqqat imrārī.*”

(لَوْ لَا جَارَتِي لَأَنْفَجَرْتُ مَرَارَتِي) “*Komşum olmasaydı ödüm patlardı.*”

Komşunun değerine göndermede bulunan bu atasözü, hayatın zorluklarına katlanmada komşu dayanışmasının önemini vurgulamak için kullanılmaktadır. Bu örnekte de *cārī* ve *imrārī* kelimeleri arasında bir tür iç uyak olan secinin varlığı görülmektedir.

10. (يَا جَارِي أَنْتَ بِحَالِكَ وَأَنَا بِحَالِي) “*Yā cārī inte bi hālek ve ene bhālī.*”

(يَا جَارِي أَنْتَ فِي حَالِكَ وَأَنَا فِي حَالِي) “*Ey komşum! Sen kendine bak, ben de kendime.*”

İnsanlar arasındaki her türlü ikili ilişkilerde anlaşmazlık veya gerginlik olduğu zamanlarda yaşanan problemin daha fazla büyümesinin önüne geçmek için kullanılan atasözüdür.

11. (الشَّحَاتُ مَا بَحِبَّ شَحَاتٌ وَصَاحِبِ الدَّارِ مَا بَحِبَّ الْإِثْنَيْنِ) “İş-Şehhât mâ bhıbbı’ş-şehhât vu sâhibi’d-dâr mâ bhıbbi’l-itneyn.”

(المُسَوَّلُ لَا يُحِبُّ مُتَسَوِّلاً آخَرَ وَصَاحِبُ الْبَيْتِ لَا يُحِبُّ كِلَيْهِمَا) “Dilenci başka bir dilenciği sevmez, ev sahibi ise ikisini de sevmez.”

Bu atasözü, bir kimseden yardım isteyen kişinin başka birinin de aynı kişiden yardım istemesinden hoşlanmadığını ve yardım istenen kişinin ise her ikisinden de hoşlanmadığını dile getirmek için söylenen Türkçedeki “Dilenci dilenciği sevmez, ev sahibi ikisini de.” atasözüyle birebir aynıdır (Aksoy, 1988: 1/242). Yöre lehçesinin Türkçeden derinden etkilendiği hususu dikkate alınarak bu atasözünün tercüme yoluyla Türkçeden ödünç alınmış olma ihtimaline işaret etmek uygun olacaktır.

12. (مَا بَيَكْشُوفُ بَيْتِ الْإِكْبِيرِ غَيْرِ الْكَنَّةِ وَالْأَجِيرِ) “Mâ btıkşof beyti’l-ıgbîr ğayri’l-kennē vu’l-ecîr.”

(لَا يَكْشُفُ أَسْرَارَ بَيْتِ الْكِرَامِ إِلَّا الْعُرُوسُ وَالْخَادِمُ) “Soyluların evlerindeki sırları gelin ve hizmetliden başkası ifşâ etmez.”

Ev halkına sonradan dâhil olan gelin ve hizmetlinin, evde olup bitenleri gizleme noktasında evin asıl bireyleri olan kişiler kadar hassas davranmayacaklarını belirten bir atasözüdür. Gelinin ailesine, hizmetlinin de arkadaşlarına evin sırlarını anlatabileceklerini belirten bu ifadenin, Suriye lehçesinde (مَا بَيْفُضِحُ بَيْتِ الْأَمِيرِ إِلَّا الْكَنَّةَ وَالْأَجِيرِ) (Mubayyid, 1986: 293) sözüyle kullanıldığı görülmektedir. Bu atasözünün bazı bireylere karşı ayrıştırıcı bir dil kullandığı ve adaletten uzak bir kanaati savunduğu ortadadır. Öte yandan atasözündeki cümlelerin sonunda yer alan *ıgbîr* ve *ecîr* kelimeleri arasında dinleyicideki etkiyi artırmaya yönelik ses benzerliğinden oluşan tam kafiyenin varlığı gözlemlenmektedir.

13. (مِنْ عَلَكَ وَمِينَ وَطَاكَ جَوْرُكَ وَبِنْتُ إِحْمَاكِ) “Mîn ‘allâki vu mîn vaṭṭaki cevzek vu bint iḥmâki.”

(مَنْ رَفَعَكَ وَمَنْ وَضَعَكَ غَيْرَ زَوْجِكَ وَبِنْتُ حَمِيكَ) “Eşin ve görümcenden başka seni yücelten ve alçaltan kimdir?”

Gelinin eşinin evinde göreceği itibarda eş ve görümcenin önemli bir rol oynayacağını belirtmek için kullanılan bir ifade olduğu anlaşılmaktadır. Fonetik açıdan bu atasözünde fasıla sonlarındaki ses uyumu benzerliğini belirten secinin varlığı görülmektedir.

14. (قَلْبِي عَا وَلَدِي وَقَلْبُ وَلَدِي عَا لِحَجْرِ) “Ķalbî ‘a veledî ve Ķalb veledî ‘a’l-ḥacar.”

(قَلْبِي عَلَى وَلَدِي وَقَلْبُ وَلَدِي عَلَى الْحَجْرِ) “Ķalbm evladım için atarken evladımın kalbi taş gibidir.”

Suriye lehçesinde aynı sözlerle kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 51), anne-babaların çocuklarına gösterdikleri ilgi ve şefkate karşın çocukların ne kendileriyle ne de anne-babalarıyla ilgilenmediklerini dile getiren bir ifadedir.

15. (بَيَقُولُوا اللَّهُ يَلْعَنُ الْبَيْسِبِ النَّاسِ، الْكَلْمَةُ غَلَطُ، اللَّهُ يَلْعَنُ الْبُخْلِي النَّاسِ يَسْبُوهُ) “Bî Ķulû Allâh yil’ani’l-bî sbbi’n-nâs, il-Ķilmē ğalaṭ, Allâh yil’ani’l-bî ḥalli’n-nâs yisibbûh.”

(يَقُولُونَ لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى مَنْ يَسُبُّ النَّاسَ، فَالْكَلامُ غَلَطُ، لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى مَنْ يَجْعَلُ النَّاسَ يَسْبُونَهُ) “Allah’ın laneti insanlara küfredene olsun derler. Bu söz yanlışır. Allah’ın laneti, insanları kendine sövdürene olsun.”

Suriye yöresinde bu ifadeye benzer bir şekilde kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 235), insanların kişiye göstereceği değer ve itibarı kişinin davranışlarının belirleyeceğini, bu anlamda kişinin itibar görmemesinin ardındaki nedenleri kendinde araması gerektiğini belirtmektedir. Bu ifadenin bir benzeri (قال له: يلعن اللّٰي بخكي ع الناس. قال له: يلعن اللّٰي بخلي الناس تخكي عليه) şeklinde Filistin lehçesinde karşımıza çıkmaktadır (es-Sehlî, 2003: 332).

16. (الله لا يحوجنّا عا حدّا إلا عا بابو الكريم) “*Allāh lā yihvīcnā ‘ā ḥadā illā ‘ā bābō’l-kerīm.*”

(لا احوجنّا الله إلى احد غير بابيه الكريم) “*Allah, bizi kereminden başkasına muhtaç etmesin.*”

Bu atasözü, insanlardan gelecek yardım beklentisinin gerçekleşmeyeceği anlaşıldığında, umutların sadece Allah’a yönelmesi gerektiğini ifade eden bir dua olarak kullanılmaktadır.

17. (اللّٰي ما لو راس ما لو عقب) “*İllī mā lō rās mā lō ‘aḳab.*”

(من ليس له رأس ليس له عقب) “*Başı olmayanın sonu olmaz.*”

Ürdün lehçesinde (اللّٰي ما له أول ما له تالي) “*İlki olmayanın sonraki de olmaz.*” ifadesiyle yer alan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 59), insanın köklerine sahip çıkmasının önemini vurgulama bağlamında geçmişin olmayan geleceğinin de olmayacağını belirtmek üzere kullanılmaktadır. Ayrıca Ürdün’de, daha önce ihanet ettiği bilinen birinde samimiyetin olmayacağını dile getirmek için de kullanıldığı görülmektedir. Bu atasözünde *rās* ve *aḳab* kelimeleri arasında ses uyumundan ziyade muhassinât-ı maneviyeden sayılan ve zıt öğelerin bir cümlede kullanılmasından meydana gelen tıbâk sanatıyla dinleyicideki etkiye derinlik kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

18. (حب حبيبك ولو كان عبداً سود) “*Hıb ḥabībek velev kān ‘abd esved.*”

(أحبب حبيبك ولو كان عبداً سود) “*Siyah bir köle olsa da sevgilini sev.*”

Aynı sözlerle Suriye lehçesinde de yer alan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 121), sevginin dış görünüşle, fiziksel güzellikle veya ten rengiyle alakası olmadığını belirtmek için kullanılmaktadır.

19. (اللّٰي بدو يصير جمال بدو يعلي البوابه) “*İllī beddō yıṣīr cemmāl beddō yı’allī’l-bevvābē.*”

(من يريد أن يكون جمالاً يجب أن يجعل البوابة مرتفعة) “*Deveci olmak isteyen, giriş kapısını yükseltmelidir.*”

(اللّٰي بدو يصير جمال بدو يعلي باب داره) ifadesiyle Suriye lehçesinde kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 49), herhangi bir sorumluluğu üstlenmeyi arzulayan kişinin kendini o sorumluluğa hazırlaması ve talip olduğu makamın gerektirdiği şartlara uymak zorunda olduğunu dile getirmek için kullanılmaktadır.

20. (لولا المرابي ما عرفت ربي) “*Lev lē’l-murabbī mā ‘araftu rabbī.*” “*Eğiten, terbiye eden olmasaydı Rabbimi tanıyamazdım.*”

Aynı söz dizimiyle Suriye lehçesinde de karşımıza çıkan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 263), eğitimin öneminin yanında nesillerin yetiştirilmesinde ve karakter inşâsında eğiticinin eşsiz rolünü açıklama amacı gütmektedir. *Murabbī* ve *rabbī* kelimeleri arasındaki kafiye uyumu, atasözünün anlamına ek olarak dinleyicideki etkisine derinlik kazandıran yardımcı bir unsurdur.



21. (جَارَكَ الْبَخِيلُ بَيْسَوَيْكَ صَاحِبَ عَرْضٍ) “Cāreke’l-baḥīl bīsevvīk šāḥīb ğaraḍ.”

(جَارَكَ الْبَخِيلُ يَجْعَلُكَ صَاحِبَ مَالٍ) “Cimri komşun seni mal sahibi yapar.”

Komşuluk eksenli bu atasözü, elindeki herhangi bir şeyi cimrilik göstererek komşusundan sakınan kişinin komşusunu ihtiyaç duyacağı şeyi satın almaya sevk edeceğini belirten Türkçedeki “Kötü komşu insanı hacet (mal) sahibi eder.” (Aksoy, 1988: 1/375) atasözüyle aynı anlama sahiptir.

22. (الْحَكِي إِيكَ يَا جَارَتِي إِسْمَعِي يَا كَنَّةَ) “Il-ḥakī ilek yā cārṭī isma‘ī yā kennē.”

(الْكَلَامُ إِلَيْكَ يَا جَارَتِي إِسْمَعِي يَا كَنَّةَ) “Komşum söz sana, gelin sen dinle!”

Birine iletilecek mesajı ima yoluyla başkasına söylercesine dolaylı olarak iletmek için dile getirilen Türkçedeki “Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla.” atasözüyle aynı anlamda kullanılmaktadır.

23. (الْجَارُ قَبْلَ الدَّارِ) “Il-cār ḳable’d-dār.” “Komşu, evden önce (gelir).”

Ev alacak kimse için komşuların evden daha önemli olduğunu vurgulayan Türkçedeki “Ev alma, komşu al.” atasözüyle aynı anlama sahip bir atasözüdür. Cār ve dār sözcükleri arasında söze müzikal bir ahenk katan gayr-ı tām cinâs çeşitlerinden cinâs-ı muzârînin olduğu görülmektedir.

24. (الَّتِي بَيْسَتْنَا عَشَاءَ جَارُو بِنَامِ جُوعَانَ) “İllī bi yistennē ‘aşā cārō yinēm cū‘ān.”

(مَنْ يَنْتَظِرُ عَشَاءَ جَارِهِ بَيْبِثُ جُوعَانَ) “Komşusunun akşam yemeğini bekleyen aç yatar.”

Kişinin işlerinde başkalarına bel bağlamasının uygun olmadığını ve yemeği komşusundan bekleyen aç kalması gibi kendi imkanlarıyla yetinmeyen işlerinin yürümeyeceğini belirtmek için kullanılan bir atasözüdür.

25. (كِبْبِي’ل-صَرَّةَ لَتِيمَا الْبِنْتِ تَطْلَعُ لِأَمَّا) “Kibbi’l-cerra le timmē il-bint tıṭla’ le immē.”

(أَقْلَبِ الْجَرَّةَ عَلَى فَمِهَا تَشْبِهُ الْبِنْتِ لِأَمَّا) “Testiyi çevir tersine, kız benzer annesine.”

Kökene itibarıyla Filistin’e ait olan ve Filistin lehçesinde (طَبِّ الْجَرَّةِ عَ ثَمَّهَا بِتَطْلَعُ الْبِنْتِ لِأَمَّا) şeklinde yer alan bu atasözü (es-Sehli, 2003: 270), kız çocuğunun annesine çekeceğini, onun ahlakına ve karakterine benzer bir kişiliğe sahip olacağını belirtmek için kullanılmaktadır. Ayrıca Suriye yöresinde (أقلب الخابية) (Mubayyid, 1986: 42) ifadesiyle yer almaktadır. Fasla sonlarındaki *timme* ve *immē* kelimeleri arasında görülen cinâs-ı merdûf, atasözüne güzellik ve güç katan bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

26. (الَّتِي مَا بِيْبِي أُمُو مَا بِنْرَضُو) “İllī mē bi yibkī ummō mē bitraḍḍī’ō.”

(مَنْ لَا يَبِيْجِي لَا تَرْضَعُهُ أُمُّهُ) “Ağlamayan annesi emzirmez.”

Hakkın elde edilebilmesi için sesin yükseltilmesinin gerektiğini, zira insanların sesini yükseltmeye hakını vermekten kaçındıklarını belirten “Ağlamayan çocuğa meme vermezler.” (Aksoy, 1988: 1/122) atasözüyle aynı anlamdadır. Bu atasözünün Suriye’de “Çocuk ağlamazsa annesi onu emzirmez.” anlamına gelen (الولد إذا ما بكى أمه ما بترضعه) ifadesiyle kullanıldığı görülmektedir (Mubayyid, 1986: 323).

27. (الْوَالِدُ وَلَدٌ لَوْ عَمَّرَ بَلَدًا) “*Il-veled veled lev ‘ammar beled.*” “*Ülkeyi inşâ etse de çocuk çocuktur.*”

Zaman zaman isabetli kararlarla kabul gören işler yapsa da her an çocukça davranma ihtimali bulunan çocuğa veya çocukça davranışlar sergileyen yetişkin birine toplumu ilgilendiren meselelerin sorumluluğunun yüklenmemesi gerektiğini bildiren bir atasözüdür. Bu atasözünün Altınözü lehçesinde yer aldığı haliyle Suriye’de kullanıldığı görülmektedir (Mubayyid, 1986: 319). *Veled* ile *beled* kelimeleri arasındaki ses benzerliği, anlatımın etkileyiciliğini güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

28. (خُودِ الْأَصِيلَةَ وَنَامَ عَا لَحْصِيرَه) “*Ḥōdī’l-aşilē vu nēm ‘a’l-ḥaşirē.*”

(تَزُوجِ الْأَصِيلَةَ وَنَمَّ عَلَى الْحَصِيرَةِ) “*Soyluyla evlen, hasır üzerinde yat!*”

Yoksulluk içinde bir hayat sürmeyi göze alarak eş seçiminde tercihi insanlara haksızlık yapmaktan kaçınan ahlak sahibi ve erdemli kişilerden yana kullanmayı tavsiye eden bu atasözü, Suriye lehçesinde “*Hasır üzerinde yaşasa da asil olanı seç.*” anlamına gelen (خُودِ الْأَصِيلَةَ لَوْ كَانَ عَلَى الْحَصِيرِ) (Mubayyid, 1986: 129) şeklindeki benzer bir ifadeyle yer almaktadır. Öte yandan *aşilē* ile *ḥaşirē* arasında şiirde zengin kafiye olarak değerlendirilen bir ses benzerliğinin olduğu görülmektedir.

### İnsan temalı diğer atasözleri

1. (كُلُّ مِينُ زَنْبُو عَلَى جَنْبُو) “*Kil mīn zenbō ‘alā cenbō.*”

(كُلُّ مَنْ يَذُنُّبُ ذَنْبُهُ عَلَيْهِ) “*Herkesin günahı kendinedir.*”

Herkesin kendi suçundan sorumlu olduğunu belirten Türkçedeki “*Her koyun kendi bacağından asılır.*” anlamındaki bu atasözü (Aksoy, 1988: 1/312), Suriye’de adeta Türkçedeki kullanımının tercümesiyle (كُلُّ مِينُ زَنْبُو عَلَى جَنْبُو) şeklinde yer almaktadır (Mubayyid, 1986: 243). Ses sanatları açısından bakıldığında fasıla sonlarındaki *zenbō* ve *cenbō* kelimeleri arasında gayr-ı tām cinâs çeşitlerinden muzârî cinâsın olduğu görülmektedir.

2. (قَالُوا يَا فِرْعَوْنَ مِينُ فِرْعَوْنُ مِنْ فِرْعَوْنِكَ؟ قَالَ مَا حَدَا مَنَعْنِي) “*Ḳālū yā Fir‘avn mīn fer‘anek, ḳāl mā ḥadē mena’nī.*”

(قَالُوا يَا فِرْعَوْنَ مَنْ فِرْعَوْنُ مَنْ فِرْعَوْنِكَ؟ فَقَالَ مَا مَنَعْنِي أَحَدًا) “*Ey Firavun! Seni kim firavunlaştırdı? denildiğinde, “bana kimse engel olmadı” demiştir.*”

Suriye yöresinde (قَالُوا لِفِرْعَوْنَ مِينُ فِرْعَوْنِكَ قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أَحَدٌ رَدْنِي) ibaresiyle kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 232), zulme karşı durmamamanın zalimi daha fazla azdıracağını ve yaptığı haksızlıkların dozunu pervasızca artıracağını belirtmek için söylenmektedir.

3. (مِنْ كَيْتَرِ مَعَارِيمُو خَلَّى خَالُو جُوْعَانِ) “*Min kitir me‘āzīmō ḥallē ḥālō cū‘ān.*”

(مَعَ كَثْرَةِ الْمَادِبِ تَرَكَ نَفْسَهُ جُوْعَانِ) “*Çokça yemek daveti almasına rağmen kendini aç bıraktı.*”

Suriye yöresinde (مِنْ كَثْرَةِ الْعَزَائِمِ بَاتَ مِنْ غَيْرِ عَشَا) şeklinde yaygın bir atasözü olan bu ifade (Mubayyid, 1986: 278), birden fazla davet alan birinin hangisine gideceği noktasında tereddüt yaşayarak bir türlü karar verememesi sonucunda aç kalabileceğini, yani kararsızlığın kişiyi zor durumda bırakabileceğini dile getirmek için kullanılmaktadır.

4. (إِذَا حَلَّ السَّقِيلُ الْأَحْسَنُ هُوَ الرَّحِيلُ) “İze halle’s-sakîl ıl-aḥsen huvve’r-rahîl.”

(إِذَا حَلَّ النَّقِيلُ الْأُولَى هُوَ الرَّحِيلُ) “Sıkıcı ve ağırcahl kişî gelirse, en iyisi oradan ayrılmaktır.”

Karakterinden hoşlanılmayan can sıkıcı birinin gelmesi halinde bulunulan yerden ayrılmanın daha uygun olduğunu dile getiren bu atasözüne benzer bir ifade, el-A‘meş’e (ö. 148/765) nispet edilen aşağıdaki beyitte karşımıza çıkmaktadır (el-Amâsî, 2002: 344):

إِذَا حَلَّ النَّقِيلُ بِدَارِ قَوْمٍ      فَمَا لِلسَّكِينِينَ سِوَى الرَّحِيلِ

“Can sıkıcı kişî gelirse bir kavmin diyarına, sakinlerinin yapacak bir şeyi olmaz göçüp gitmekten başka.”

Ayrıca sakîl ve rahîl kelimeleri arasındaki ses benzerliği, atasözünün güzelliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

5. (الْيَ مَا إِبُوْ إِبْغَبِرَ يِحْطُ حَجْرَهُ إِبْغَبِرَهُ) “İllî mē ilō igbîr yihîtt̄ ḥacra igbîrē.”

(مَنْ لَيْسَ لَهُ كَبِيرٌ يِرَاعِيهِ فَلْيَضَعْ مَكَانَهُ حَجْرًا كَبِيرًا) “Kendisini gözetecek bir büyüğü olmayan, onun yerine büyük bir taş koysun.”

Kişiyi gözetecek, kollayacak ve ona yol gösterecek bir büyüğün önemini vurgulamak amacıyla söylenen bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır.

6. (إِذَا بَنِيَتْ دِقْ بَابَ إِبْغَبِرَ حَتَّى إِذَا عَيَّرُوكَ تَسْتَأْهِلُ التَّغْيِيرَ) “İzē bitdikk̄ dikk̄ bāb igbîr ḥattā izē ‘ayyarūk̄ tistāhili’t-ta’yîr.”

(إِنْ كُنْتُ طَارِقًا بَابًا فَاطْرُقْ بَابَ قَوْمٍ كِرَامٍ حَتَّى إِذَا لَامَكَ النَّاسُ يَسْتَجِقُ النَّوْمَ) “Eğer bir kapı çalacaksan asil ve cömertlerin kapısını çal ki insanlar seni kınarlarsa kınanmaya değsin.”

Toplum tarafından hoş karşılanmayan bir şey yapılmak zorunda olduğunda onun en büyüğü veya dikkat çekeni yapılmalı ki insanların o eylemi yapma kınamalarına değsin anlamında bir atasözüdür. Keza yörede (إِذَا بَدَّكَ تَسْرُقُ إِسْرُقَ جَمَلٌ وَإِذَا كُنْتُ بَدَّكَ تَعْنِقُ إِعْنِقُ قَمْرٌ) “Çalacaksan deve çal, aşık olacaksan ay parçasına aşık ol.” şeklinde kullanılan atasözü de benzer bir anlam taşımaktadır. Öte yandan pek çok atasözünde görülen ses uyumu bu atasözünde de igbîr ve ta’yîr kelimelerinde karşımıza çıkmaktadır.

7. (حَسَلٌ وَجَكٌ وَشَوْفٌ مِينَ بَاسُوْ وَكَبَسٌ وَبَيْتَكُ وَشَوْفٌ مِينَ دَاسُوْ) “Ḥassil viççek vı şūf mîn bāsō vı kennis beytek vı şūf mîn dāsō.”

(أَغْسِلْ وَجْهَكَ وَأَنْظِرْ مَنْ قَبْلَهُ وَأَكْبِسْ بَيْتَكَ وَأَنْظِرْ مَنْ وَطْأَهُ) “Yüzünü yıka ve onu kimin öpeceğine bak, evini süpür ve ona kimin gireceğine bak.”

Kişinin her daim bakımlı ve temiz, evinin de sürekli temiz ve düzenli olmasını tavsiye eden bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca fasıla sonlarındaki bāsō ve dāsō sözcükleri arasındaki cinâs kaynaklı ses uyumu, metnin müzikal yapısını güçlendirmektedir.

8. (شَقُوفَةُ طِينِهِ بِبَيْتَسَوَى الْبَيْتِ زِينَهُ وَشَقُوفَةُ صَابُونِهِ بِبَيْتَسَوَى الْمَرَا أَضُونَهُ) “Şakkūfet̄ tîne bît sevvîl-beyt zîne, vu şakkūfet̄ şābūne bît sevvîl-merā āḍūne.”

(قُطْعَةٌ مِنْ طِينٍ تَجْعَلُ الْبَيْتَ فِي زِينَةٍ وَقِطْعَةٌ مِنَ الصَّابُونِ تَجْعَلُ الْمَرْأَةَ مَرْأَةً حَقِيقِيَّةً) “*Bir parça çamur evi süsler, bir parça sabun kadını kadın yapar.*”

Bir önceki atasözünde olduğu gibi bu söz de temiz, bakımlı ve düzenli olmanın önemine dikkat çekmektedir. Bunun için çok fazla şeye ihtiyaç olmadığını belirtmekte, basit şeyler kullanarak sade bir güzelliğe ulaşılabileceğini belirtmektedir. Bu atasözünde, *kadın* kelimesinin Türkçeden ödünç alındıktan sonra yöre lehçesinin fonetik özelliklerine uyarlanarak *āḍūnē* şeklinde Arapça kelimeye dönüştürüldüğü görülmektedir. Öte yandan *ḫīnē/zīnē* ve *ṣābūnē/āḍūnē* sözcükleri arasındaki ses uyumu, genellikle atasözlerinde güdülen uyak kaygısının somut bir delili olarak görülebilir.

9. (إِذَا الْمَرْأَةُ مَرَا الْبَيْتَ مَزْهَرَهُ وَإِذَا الْمَرْأَةُ مَا هِيَ مَرَا الْبَيْتَ مَسْخَرَهُ) “*İzē'l- merā merā il-beyt mezherā, vu izē'l- merā mā hī merā il-beyt masharā.*”

(إِذَا كَانَتِ الْمَرْأَةُ مَرْأَةً يَكُونُ الْبَيْتُ مَزْهَرَةً وَإِذَا الْمَرْأَةُ لَيْسَتْ مَرْأَةً فَيَكُونُ الْبَيْتُ مَسْخَرَةً) “*Kadın gerçekten kadınsa ev çiçek bahçesi olur, eğer kadın gerçek anlamda kadın değilse ev alay konusu olur.*”

Bir ev için kadının ne demek olduğunu net bir şekilde anlatan bu atasözü, kadının misyonunu hakkıyla getirmesi halinde evin gerek fiziksel anlamda gerekse mutlu bir aile yuvası olarak adeta bir çiçek bahçesine dönüşeceğini, aksi takdirde her anlamda katlanılmaz bir ortam olacağını belirtmek için kullanılmaktadır. Bu atasözünün, Türkçedeki “*Kadın var arpa ununu aş eder, kadın var buğday ununu keş eder.*” (Aksoy, 1988: 1/340) atasözüyle benzer anlama işaret ettiği ortadadır.

10. (فَقِيرَهُ بِتَشْتَعْلُ بِثَرْدٍ نَحَالًا وَالرَّزْنَكِيَّةُ بِتَكْبَرٍ جُلْخَالًا) “*Fakīra bi tiştigel bi tridd le ḫālē v'z-zenginē bi tkebbir ḫulḫālē.*”

(الْفَقِيرَةُ تَعْمَلُ وَتَصْرَفُ عَلَى نَفْسِهَا وَالغَنِيَّةُ تَكْبَرُ بِجُلْخَالِهَا) “*Fakir kadın çalışır ve kendini idare eder, zengin ise halhalını büyütür.*”

Bu atasözü, insanların maddî durumlarının sürdürdükleri yaşamı şekillendirmedeki etkisini ortaya koymak için kullanılmaktadır. Yokluk içinde olanların hayatlarını sürdürebilmek için çetin bir mücadele verdiklerini, zenginlerin ise süsleriyle ve konfor içindeki yaşamlarıyla fakirleri anlamaktan uzak bir şekilde hayatlarına devam ettiklerini ifade etmektedir. Türkçedeki “*Zengin kesesini, züğürt dizini döver.*” (Aksoy, 1988: 1/484) atasözüyle anlamsal bir ilişkisi bulunmaktadır. Fonetik açıdan bakıldığında *ḫālē ve ḫulḫālē* kelimeleri arasındaki uyum, metnin ahenk ve müzikal yönüne yaptığı katkıyla dikkatleri çekmektedir.

11. (قَالُوا يَا قَرَعَهُ ائْتَمَسَطِي قَالَتْ أَوْو ائْتَجَدْتُ) “*Ḳālū yā qar'a itmeṣṣaṭṭī? Ḳālet ūw itceddelt.*”

(قَالُوا يَا صَلْعَاءُ هَلْ مَشَطْتَ شَعْرَكَ؟ قَالَتْ نَعَمْ جَدَلْتُهُ) “*Kel kadına “saçını taradın mı?” diye sormuşlar, o da “tabi ki ördüm bile” demiş.*”

Herhangi bir kusurundan dolayı alay edilen kimsenin kendiyi barışık olduğunu ve alay edenlerin söylediklerine kulak asmadığını belirtmek için kullanılan bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır.

12. (عِنْدَ الْعَرَبِ كَلُّو صَابُونُ) “*Andī'l-‘arab killō ṣābūn.*”

(عِنْدَ الْعَرَبِ كُلُّهُ صَابُونُ) “*Araba göre hepsi sabundur.*”

İyiyle kötüyü, değerliyle değersiz biribirinden ayırt edemeyenler için kullanılan bu atasözü, Suriye lehçesinde Altınözü'ndeki haline oldukça yakın bir ifadeyle (كله عند العرب صابون) (Mubayyid, 1986: 242) şeklinde yer almaktadır.

13. (شَيْعَلٌ عَا بَعْرَه وَالحَبْلُ عَلَى صِيَا) “Şıyıl ‘a bıkra vu’l-ħıbl ‘alā şıbā.”

(العَمَلُ مَبْكَرًا وَالحَمْلُ فِي صِيَا) “İş erken vakitte, hamilelik ise genç yaşta.”

Bereketli işin günün erken vakitlerinde ve sağlıklı hamileliğin ise genç yaşlarda uygun olduğunu ifade etmek için kullanılan bir atasözüdür.

14. (كَارِ اللِّي مَا كَارُو بِيخْرَبُ دِيَارُو) “Kār illi mā kārō bi yħrab diyārō.”

(مَنْ لَيْسَ أَهْلًا لِلْعَمَلِ يَسْتَبِئِبُ الْخَرَابَ فِي الدِّيَارِ) “İşin ehli olmayan, memleketinde yıkıma yol açar.”

Her işin ehil olan liyakat sahiplerine verilmesi gerektiğini belirten bu atasözünün, iş uzmanına verildiğinde aksi sonuçların elde edileceğini dile getiren “Yarım hekim candan eder, yarım hoca dinden eder.” (Aksoy, 1988: 1/467) atasözüyle güçlü bir anlam ilişkisi bulunmaktadır. Fasıla sonlarında yer alan kārō ve diyārō kelimeleri arasında şiirdeki zengin kafiyeyi andıran bir ses uyumu görülmektedir.

15. (مَا بِيْرَبِي جَسْدٌ بَلَا مَا يَفْنَى جَسْدُ) “Mā bı yirbā cesed bele mā yefnā cesed.”

(لَا يَرْبُو جِسْمٌ دُونَ أَنْ يَفْنَى جِسْمٌ) “Bir beden yıpranmadan başka bir beden gelişmez.”

Birilerinin gelişmesi, büyümesi ve yetişmesi için gerek ailede gerekse toplumda başka birilerinin çabalayıp fedakârlık etmeleri ve kendilerini yıpratmaları gerektiğini belirten bir atasözü olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bu atasözünde fasıla sonlarında yer alan cesed ve cesed sözcükleri arasında tam cinâs bulunmaktadır.

16. (الْكَيْسَهْ بَدَا نَاطُورُ وَاللِّي مَا كَيْسَهْ بِنْتَامَ عَا التَّنُّورُ) “Il-Keyse beddē nāṭūr vı illi mā keyse bi tnām ‘a’t-tennūr.”

(الْجَمِيلَةُ تَحْتَاجُ إِلَى حَارِسٍ وَالْقَبِيحَةُ تَنَامُ عِنْدَ التَّنُّورِ) “Güzelin başında bekçi durur, çirkin ise tandırda uyur.”

Güzelin veya kaliteli ürünün talibinin çok olduğunu, çirkinin veya kalitesiz ürünün ise rağbet görmediğini ve bu nedenle uzun süre elde veya evde kalacağını belirtmek için kullanılan bir atasözüdür. Neredeyse tüm atasözlerinde özellikle hedeflenen ses benzerliğinin bu söylemde nāṭūr ve tennūr sözcükleri arasında gerçekleştiği görülmektedir.

17. (الْغَزَّالُ بِيغْزُلُ عَا لُغُودُ وَالْمَا غَزَّالُ بِقَوْلِ مَخْرَزِي مُعُوجُ) “Il-Ġazzāl bi yığzol ‘a’l-‘ūd vı’l mā ġazzāl bi kıl maħrazı mev‘ūc.”

(الْغَزَّالُ يَسْتَطِيعُ أَنْ يَغْزَلَ عَلَى الْغُودِ وَالَّذِي لَيْسَ غَزَّالًا يَقُولُ مَخْرَزِي مُعُوجُ) “Yün eğiren, bir sopayla da eğirebilir, eğirmeyi bilmeyen ise “tığım eğri” der.”

Yetenek sahibi kişinin basit araç-gereçlerle bile mükemmel işler çıkarabileceğini, yeteneği olmayanın ise çeşitli bahaneler öne sürerek başarısızlığını gizlemeye çalışacağını ifade eden bir atasözüdür. Bu sözün anlamı, Türkçedeki “Oynamasını bilmeyen kız; “yerim dar” demiş; yerini genişletmişler, “gerim

dar” demiş.” (Aksoy, 1988: 1/403) atasözüyle büyük benzerlik göstermektedir. Suriye’de bu atasözünün ilk kısmının (الغزالة بثغزل على عود) (Mubayyid, 1986: 218) şeklinde kullanıldığı görülmektedir.

18. (طَبِيعَهُ تَحْتِ الرُّوحِ مَا يَطَّلِعُ الطَّبِيعَةَ لَيَطَّلِعُ الرُّوحُ) “*Tabī‘a taḥti’r-rūh mā btṭla‘i’ṭ-ṭabī‘a le tṭla‘i’r-rūh.*”

(الرُّوحُ يَطَّلِعُ الطَّبِيعَةَ حَتَّى تَطَّلِعَ الرُّوحُ) “*Karakter ruhun altındadır, ruh çıkmadıkça karakter çıkmaz.*”

Huyun insanın bir parçası olduğunu, kişi ile doğduğunu, kişiliğin oluşumuyla birlikte oluştuğunu ve ölünceye kadar devam ettiğini belirtmek için söylenen bu atasözünü, Suriye lehçesinde “*Huyu olan onu satmaz.*” anlamına gelen (اللِّي فِيهِ طَبِيعَةٌ مَا بِيْبِعُهَا) (Mubayyid, 1986: 52) ifadesiyle yer almaktadır. Türkçede bu anlama gelen pek çok atasözünü bulunmaktadır. “*Can çıkmayınca huy çıkmaz*”, “*Huy canın altındadır.*”, “*Sütle giren huy, canla çıkar.*” ve “*İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur.*” (Aksoy, 1988: 1/212) gibi atasözleri bunlardan bazılarıdır. Öte yandan ses yapısı üzerinden bu atasözüne bakıldığında yapılan kelime tekrarlarının metnin fonetik yönünün etkinliğini artırdığı görülecektir.

19. (حَبِّ قِرْشِكَ الْأَبْيَضُ لِيَوْمِكَ الْأَسْوَدِ) “*Ḥabbi kırşeke’l-ebyaḍ li yūvmeki’l-esved.*”

(اِحْتَفِظْ بِقِرْشِكَ الْأَبْيَضِ لِيَوْمِكَ الْأَسْوَدِ) “*Ak akçeni kara günün için sakla.*”

Tutumlu olmayı, israftan kaçınmayı ve kazancın bir kısmının gelecekte yaşanabilecek sıkıntılı zamanlar için ayrılmasını tavsiye eden ve Suriye lehçesinde aynı ifadelerle kullanılan bu atasözünü (Mubayyid, 1986: 131), Türkçedeki “*Ak akçe kara gün içindir.*” (Aksoy, 1988: 1/126) sözünün anlamıyla birebir aynıdır. Ayrıca atasözünde iletilmek istenen mesajın zıt unsurların bir arada zikredilmesinden oluşan tıbâk sanatıyla güçlendirildiği anlaşılmaktadır.

20. (إِبْرُوكُ بَرًّا مَا تَبْرُوكُ عِنْدَ الْجَرَّةِ) “*Ibrōk berrā mā tbrōk ‘andi’l-cerrā.*”

(اَجْلِسْ فِي الْخَارِجِ وَلَا تَجْلِسْ عِنْدَ الْجَرَّةِ) “*Dışarıda otur ama testinin yanında oturma.*”

Suriye lehçesinde (اِقْعُدْ بَرًّا وَلَا تَقْعُدْ جَنْبَ الْجَرَّةِ) ifadesiyle yer alan bu atasözünü (Mubayyid, 1986: 42), sofrada veya bir mecliste testinin yanına oturanın susayanların su taleplerini karşılayabilmek için sabırlı olması gerektiğini, gelecek talepler karşısında sabır gösteremeyecekse testiden uzak bir yere oturmasının uygun olacağını belirtmek için kullanılmaktadır. Fasıla sonlarındaki *berrā* ve *cerrā* arasında tunç uyak olarak da adlandırılan zengin kafiyeden oluşan ses benzerliği mevcuttur.

21. (مَدُّ إِجْرِيكَ عَا قَدَّ إِخَافِكَ) “*Midd icreyk ‘a kad ilḥāfek.*”

(مَدُّ رَجْلَيْكَ بِقَدْرِ إِخَافِكَ) “*Ayaklarını yorganına göre uzat.*”

Suriye’de (عَلَى قَدِّ إِخَافِكَ مَدُّ رَجْلَيْكَ) (Mubayyid, 1986: 204) ve Filistin lehçesinde de (عَلَى قَدِّ بَسَاطِكَ مَدُّ إِجْرِيكَ) (es-Sehlî, 2003: 291) şeklinde yaygın olarak kullanılan bu atasözünü, harcamaların gelire uygun olmasını ve giderlerin gelirleri aşmamasını tavsiye eden “*Ayağını yorganına göre uzat.*” (Aksoy, 1988: 1/166) atasözünü birebir aynıdır.

22. (الْحَدِيدُ الْيَبِيْشْتَقِلُّ مَا بِصَدِّي) “*Il-Ḥadīd illi bi yıştiğel mā bi şaddī.*”

(الْحَدِيدُ الَّذِي يَعْْمَلُ لَا يَصْدَأُ) “*Çalışan demir paslanmaz.*”

Hiçbir şey yapmadan öylece oturan kişinin hantallaşacağını, çalışanın ise yeteneğini geliştirerek daha değerli işler yapacağını belirten “İşleyen demir pas tutmaz (paslanmaz, ııldar).” (Aksoy, 1988: 1/331) atasözüyle aynı söz ve anlam yapısına sahip bir atasözüdür. Çeşitli Arap lehçelerinde yapılan taramalarda benzer bir ifadeye rastlanmaması, bu atasözünün Türkçeden tercüme edilmek suretiyle yöre lehçesinde yer aldığı kanaatinin oluşmasına neden olmuştur.

23. (اللِّي مَا بِيَشَعَنَّ نَارًا مَا بِيَطْلَعُ دُخَانًا) “*Illī mā bī ša‘il nār mā bī ṭalle‘ dıḥḥān.*”

(مَنْ لَا يُشْعِلُ نَارًا لَا يُخْرِجُ دُخَانًا) “*Ateş yakmayan duman çıkarmaz.*”

Kişinin bir şeyi yapı yapmadığını veya bir olayın meydana gelip gelmediğini anlamak için gizli kalması mümkün olmayan belirtilerine bakmanın gerekliliğini, belirti varsa olayın da gerçekleştiğini ifade eden “Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.” (Aksoy, 1988: 1/161) atasözüyle benzer bir kurguya sahip olup aynı anlamı ifade etmektedir. Bu atasözü Suriye’de (مَا فِي دُخَانٍ بِلَا نَارٍ) şeklinde kullanılmaktadır.

24. (يَا مِنْطُخُو يَا مِنْكَسِرُ مَخُو) “*Yā min ṭıḥḥō yā min kessir mıḥḥō.*”

(إِمَّا نَضْرِبُهُ وَإِمَّا نَكْسِرُ رَأْسَهُ) “*Ya (hafifçe) vururuz ya da kafasını kırarız.*”

Bir şeyin ölçülü yapılması gerektiğini belirten bu atasözü, Türkçedeki “*Vur dedikse öldür demedik ya!*” (Aksoy, 1988: 2/928) deyiimiyle aynı anlamı ifade etmektedir. Suriye lehçesinde “*Sana vur dedik, kafasını kır demedik.*” anlamına gelen (قَلْنَا لَكَ طُخُهُ مَا قَلْنَا لَكَ اكْسِرُ مَخَهُ) (Mubayyid, 1986: 233) ifadesiyle yer aldığı görülmektedir. Öte yandan fasıla sonlarındaki ṭıḥḥō ve mıḥḥō arasında zengin kafiye olarak adlandırılan üçten fazla ses arasında benzerlik ve uyum görülmektedir.

25. (الْخَطُّ الْأَعْوَجُ بِصِيرٍ مِنَ الْإِغْبِيرِ) “*Il-Ḥaṭṭı‘l-a‘vac bī šīr mine‘l-ıgbīr.*”

(الْخَطُّ الْأَعْوَجُ بِصِيرٍ مِنَ الْكَبِيرِ) “*Eğri çizgi büyükten ortaya çıkar.*”

Birinin sorumluluğu altında çalışan kimsenin âmirinin talimatlarına uyararak yanlış bir adım atması durumunda söylenen bu atasözü, Suriye lehçesinde (الْخَطُّ الْأَعْوَجُ مِنَ الثَّوْرِ الْكَبِيرِ) “*Eğri çizgi, büyük öküzendir.*” (Mubayyid, 1986: 129) ifadesiyle kullanılmaktadır. Baştakilerin tutumunun bozuk olduğu bir toplumda pek çok şeyin bozulacağını belirten “*Balık baştan kokar.*” (Aksoy, 1988: 1/178) atasözüyle aynı anlama sahip olduğu aşikardır.

26. (اللَّيْرَةَ إِصْغِيرَهُ أَمَّا بِتَفْرُطٍ إِكْتِيرِ) “*Il-Līra işğīra emme bi ṭıfrotıktır.*”

(اللَّيْرَةَ صَغِيرَةً وَلَكِنْ فَرَّاطُهَا كَثِيرَةٌ) “*Lira küçüktür ama bozuğu çoktur.*”

Görünürde küçük ve değersiz gibi görülen bazı şeylerin belli durumlarda büyük işe yarayacağını ifade etmek için kullanılan bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır.

27. (قَوْمٌ رُوحٌ رَوْبِينِي عَرَضَ اِكْتَأَفَكَ) “*Ḳūm rūḥ rev‘īnī ‘arḍ iktāfek.*”

(قَمِّ وَأَدْهَبْ وَأَرْنِي عَرَضَ اِكْتَأَفَكَ) “*Kalk git de bana omuzlarının enini bir göster!*”

Görüşülen kimseyle konuşmayı keserek alaylı veya kızgın bir şekilde oradan ayrılmasını söylemek için kullanılan “*Yürü de ense tıraşını görelim.*” deyiimiyle aynı anlamda olan bu atasözü, Suriye lehçesinde

“Omuzlarının enini bir göster bize!” anlamına gelen (فَرَجِينَا عَرَضَ اَكْتَانَاكَ) (Mubayyid, 1986: 225) ifadesiyle yer almaktadır.

28. (رُوحٌ لِّلْبَعِيدِ فَيَسُ مِثْلَ مَا يَثْرِيْدُ) “*Rūḥ le’l-ib’īd feyyis mitil mā bīt rīd.*”

(اُدْهَبْ اِلَى الْبَعِيْدِ وَاَقْسُ مِثْلَ مَا تُرِيْدُ) “*Uzaklaş da dilediğin gibi yellen!*”

Toplumun değer yargılarına göre yanlış kabul edilen bir şeyi yapmak isteyen kişiye, çevresindekilerin bu olumsuz davranışından etkilenmemesi için insanlardan uzaklaşmasını söylemek için kullanılan bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca *ib’īd* ile *bīt rīd* kelimelerindeki ses uyumu anlatımdaki ahengi artırmaktadır.

29. (خَيْرُهُ بَغَيْرِهِ) “*Ḥayrā bi ğayrā.*”

(خَيْرُهُ فِي غَيْرِهِ) “*Hayrı, bundan başkasındadır.*”

Bir kimsenin uğruna çabaladığı şeyi elde edememesi üzerine olana rıza göstererek umudunu başka bir şeye bağladığını ifade etmek için kullandığı bir söz olup Suriye’de (خيرها بغيرها) (Mubayyid, 1986: 129) şeklinde kullanılmaktadır.

30. (كُلُّ تَأْخِيْرِهِ فِيْهَا خَيْرُهُ) “*Kull te’ḥirā fihē ḥayrā.*”

(كُلُّ تَأْخِيْرٍ فِيْهِ خَيْرٌ) “*Her gecikmede bir hayır vardır.*”

Suriye’de aynı ifadeyle kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 244), gerçekleşmesi umulan bir şeyin meydana gelmesinde yaşanan bir gecikme üzerine söylenmektedir. Öte yandan bu atasözünde kafiye kaygısının, *te’ḥirā* ve *ḥayrā* kelimelerinin sonuna “ā” şeklinde okunacak bir ses eklenmesine yol açtığı anlaşılmaktadır.

31. (الدَّسْتُ عَيْرَ الْمَرْغَفَةِ يَا سُودَا يَا مَرْغَفَةَ قَالَ بِنَقْلُو ائْتِنَاتْنَا بِالْحَالِ سَوَا) “*Id-dıst ‘ayyara’l-mırğıfē yā sūdē yā mırğıfē, kāl bı tkillō itneynātnā bi’l-ḥāl sevā.*”

(الْقَدْرُ عَيْرَ الْمَرْغَفَةِ يَا سُودَا يَا مَرْغَفَةَ رَدَّتِ الْمَرْغَفَةُ قَائِلَةً كَلَانَا فِي الْحَالِ سَوَاءٌ) “*Kazan “ey kara, ey iğrenç” diyerek kepçeyi yerdı. Kepçe de “ikimizin durumu aynı” diyerek cevap verdi.*”

Kendisinin gizlenmesi mümkün olmayan çokça kusuru ve ayıbı olduğu halde başkasının kusurlarını görüp bunları ortaya saçmaya çalışan kimse için söylenen bu atasözü, Türkçede benzer bir kurguyla aynı anlamda kullanılan “*Tencere dibin kara. -Seninki benden kara.*” (Aksoy, 1988: 2/904) deyimine oldukça yakındır.

## Hayvan temalı atasözleri

Tüm atasözlerinde olduğu gibi Altınözü yöresinde kullanılan atasözlerinde de anlatıma güç katmak ve canlılık kazandırmak amacıyla çeşitli metaforlardan yararlanılmaktadır. Çeşitli hayvan imgelerine dayanan ifadeler, bu metaforlarda yer alan benzetme ve aktarmaların temelini oluşturmaktadır. Her biri oldukça dikkatli ve yerinde tespitlere dayanarak dile getirilen ve hayvanların belirli özelliklerinden yararlanarak bireylere ve topluma mesaj iletmeye çalışan yörenin Arapça lehçesinde yer alan atasözlerinden bazıları şu şekildedir:



1. (الْكَلْبُ الْمَيِّعْرِفُ بِنَوٍ جَيِّبِ الْحَرَامِي عَا لَدَانَ) “*Il-kelbi'l mebiya'rif bibevvī yicibi'l-ḥarāmī 'a'd-dār.*”

(الْكَلْبُ الَّذِي لَا يَعْرِفُ أَنْ يَعْوِي يَجْلُبُ اللَّصَّ إِلَى الْبَيْتِ) “*Havlamayı bilmeyen köpek, hırsızı eve getirir.*”

İşin ehli olmayan, olayları doğru bir şekilde yorumlayamayan veya nerede nasıl davranacağını bilmeyen kimsenin işleri berbat ederek çığırından çıkaracağını, kendisinin ve çevresindekilerin başını belaya sokacağını belirten “*Havlamasını bilmeyen it, sürüye getirir kurt.*” atasözüyle aynı anlama sahiptir.

2. (الْكَلْبُ مَا بَعْضُ دَنْبُو) “*Il-kelb mē bi'ıdd denebō.*”

(الْكَلْبُ لَا يَعْضُ ذَيْلَهُ) “*Köpek kuyruğunu ısırmaz.*”

Suriye yöresinde de aynı kelime ve dizgiyle yer alan bu atasözü, haksız olmalarına rağmen akrabaları veya tanıdıklarını destekleyen kişi için kullanılmaktadır. Türkçede de köpek metaforu üzerinden aynı mesajın iletildiği “*İt itin ayağına (kuyruğuna) basmaz.*” (Aksoy, 1988: 1/333) sözüyle aynı anlamı taşımaktadır.

3. (الْفَرْدُ بَعَيْنُ أُمُو عَزَالٍ) “*Il-kırd bi'ayn immō ğazāl.*”

(الْفَرْدُ فِي عَيْنِ أَمَةِ عَزَالٍ) “*Maymun, annesinin gözünde ceylan (gibidir).*”

Suriye'de aynı ifadeyle kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 230), başkalarına göre ne kadar çirkin veya kusurlu olursa olsun kişinin kendi çocuğunu güzel, ortaya koyduğu eserini de kusursuz gördüğünü belirten “*Karga yavrusuna bakmış, “benim ak pak evladım” demiş.*” (Aksoy, 1988: 1/346) ve “*Kuzguna yavrusu anka (şahin) görünür.*” (Aksoy, 1988: 1/381) atasözleriyle aynı anlamda kullanılmaktadır.

4. (أَيْشٌ حَدَا بِفُوتٍ مَعَ الْكَلْبِ عَا لَفَرْدَهْ) “*Eyş ḥadā bifūt ma'a'l-keleb 'a'l-ferdē?*”

(هَلْ يَنَافِسُ أَحَدَ الْكَلْبِ؟) “*İnsan hiç köpekle rekabet eder mi?*”

Zarar vereceği düşünülen olumsuz kişilere ayak uydurmanın veya onlarla rekabet içinde olmanın gereksizliğini belirtmek için söylenen bir atasözüdür.

5. (بَسَّالُوا الْبُغْلُ أَبُوكَ مِينْ؟ بِيَقُولُ خَالِي إِكْدِيشْ) “*Bis'elū'l-bağl ebūk mīn? Bī kıl ḥālī igdīş.*”

(سَأَلُوا الْبُغْلُ مَنْ أَبُوكَ؟ قَالَ خَالِي حِصَان) “*Katıra “baban kim?” diye sormuşlar, “dayım attır.” demiş.*”

Filistin yöresine ait olduğu belirtilen ve Filistin'de (سَأَلُوا الْجِمَارَ مِينْ أَبُوكَ؟ قَالَ: الْحِصَانُ خَالِي) ifadesiyle kullanıldığı görülen bu atasözü (es-Sehlî, 2003: 270), övünecek hiçbir şeyi olmayan birinin başkasıyla övünmesini veya aşağılık duygusu nedeniyle kendini olduğu gibi göstermeye utanan birinin kötü yönlerini gizleyerek sadece iyi yönüyle övündüğünü dile getiren “*Katıra “baban kim?” demişler, “dayım at” demiş.*” (Aksoy, 1988: 1/349) atasözüyle aynıdır.

6. (اللي مَا بَغَارُ بِكُونُ جَحْشُ وَحَمَارِ) “*İllī mā biğār caḥş vu ḥımār.*”

(الَّذِي لَا يَغَارُ فَهُوَ جَحْشٌ وَحَمَارٌ) “*Kıskanmayan sıpa ve eşektir.*”

Bir önceki atasözünde olduğu gibi Filistin orijinli bir atasözü olduğu belirtilen ve Filistin lehçesinde (اللي) (الَّذِي لَا يَغَارُ بِكُونُ حَمَارِ) şeklinde yer alan bu ifade (es-Sehlî, 2003: 67), başkasının halinden anlamayan kaba ve

duygusuz kişilerin durumunu dile getirmek için kullanılmaktadır. Ayrıca *biğār* ve *ħımār* kelimeleri arasında iki sese dayanan benzerlik, anlatıma olan ilgiyi artırıcı bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

7. (الْجَحْشُ جَحْشٌ لَوْ طَوَّقْتُ سَمْرَ مِنْ دَهَبٍ / الْحَمِيرُ حَمِيرٌ حَتَّى لَوْ حَطَّيْنَا لَوْ زَيْلٌ مِنْ دَهَبٍ) “*Il-caħş caħş lev ıavvaħtō semer min deheb. / Il-ħamİR ħamİR ħattē lev ħattaynālō zeyl min deheb.*”

(الْحَمَارُ يَبْقَى حَمَارًا وَلَوْ أُسْرَجَتْهُ دَهَبًا) “*Eşeğē altın semer de vursan eşektir.*”

İnsanı insan yapan değerlerden yoksun olan kişinin kılık kıyafetiyle veya sahip olduğu makam ve unvanlarla değer kazanamayacağını belirtmek için söylenen Türkçedeki “*Eşeğē altın semer vursalar yine eşektir.*” (Aksoy, 1988: 1/272) atasözüyle aynı anlamı taşıyan bu ifade, Filistin lehçesinde (الحمار) *Ceylan gibi sekse de eşek eşektir.*” şeklinde görülmektedir (es-Sehlî, 2003: 177). Bu atasözünde Türkçeden ödünç alınan *semer* kelimesinin kullanılması dikkatleri çekmektedir.

8. (الذُّكْرُ الذِّيبُ وَحَضِرِ الْقَضِيبِ) “*Uzkuri'd-dīb vu ħađđiri'l-kađīb.*”

(الذُّكْرُ الذِّيبُ وَجَهْرُ الْعَصَا) “*Kurdu an, sopayı hazırla.*”

Türkçede “*İti an, (değneği yanına koy) taşı eline al.*” (Aksoy, 1988: 1/332) ve Filistin lehçesinde de (الذکر) (الذُّكْرُ الذِّيبُ olduğu gibi (es-Sehlî, 2003: 24) pek çok dilde benzer ifade ve anlamla yer alan bu atasözü, adının geçtiği yere aniden haberi olmaksızın çıkagelen biri için şaka yollu kullanılmaktadır. Bununla birlikte saldırgan birisiyle karşılaşma ihtimali olan kimsenin kavgaya hazır olması gerektiğini belirtmek için de söylenmektedir. Öte yandan fasıla sonlarındaki *dīb* ve *kađīb* kelimeleri arasında ses benzerliği bağlamında birden fazla harfte farklılık olmasını ifade eden cinâs-ı müzeyyelin, yapısındaki müzikal ahengiyle söze güzellik kazandırdığı aşikardır.

9. (الذِّيبُ الْفَصِيحُ مِنَ الْبَيْضَةِ بِيصِيحٍ) “*Id-diki'l-faşıh mine'l-baydā bī şih.*”

(الذِّيبُ الْفَصِيحُ مِنَ الْبَيْضَةِ بِيصِيحٍ) “*Sesi güzel horoz, henüz yumurtadayken öter.*”

Kişinin yeni başladığı bir işte başarılı olup olmayacağını ilk davranışlarından anlaşılmasını veya zekâ ve yetenek belirtileri gösteren bebek yaşta bir çocuğun ileride başarılı olacağını belirtmek için kullanılan ve Fas, Suriye ve Filistin lehçelerinde aynı lafızlarla yer alan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 138; Dâdûn, 2000: 108; es-Sehlî, 2003: 201), Türkçede “*Adam olacak çocuk b.k.ndan belli olur.*” (Aksoy, 1988: 1/117) ifadesini karşılıktır. Ayrıca söze söyleyiş güzelliği kazandıran *faşıh* ve *bī şih* kelimeleri arasındaki zengin kafiye, fasıla sonlarının ahenkli bir durgu ile kesilmesini sağlayarak metnin akılda kalıcılığında önemli rol oynamaktadır.

10. (بِسِ الذِّيبِ طَلَعَ عَا لَمْرَبَالَهْ بِحَمَلٍ خَالُو يُوْرَبَاشِي) “*Bes id-dik tıla' a'l-muzbālē bī ħammil ħālō yūzbāšī.*”

(بِمَجْرَدِ أَنْ يَصْعَدَ الذِّيبُ عَلَى الْقَمَامَةِ يَظُنُّ نَفْسَهُ نَقِيْبًا) “*Horoz çöplüğe çıkar çıkmaz kendini yüzbaşı zanneder.*”

Makam, mevki ve sorumluluğun kendine itibar ve değer kazandıracağını düşünen kişinin herhangi bir makama getirilmesinin hemen ardından kendini beğenme ve böbürlenme durumunu ifade etmek için kullanılan bir atasözüdür. Bu atasözünde Türkçeden geçen *yüzbaşı* kelimesinin adeta Arapça orijinli bir kelimeymişçesine kullanıldığı görülmektedir. Ne oldum delisi kendini bilmez bir kişinin eline yetki verildiğinde yakınlarına zarar vermeye başlamasını belirtmek için kullanılan Türkçedeki “*Çingene*

*beylik vermişler, önce babasını asmış (kesmiş).*" (Aksoy, 1988: 1/219) sözüyle anlam ilişkisi bulunmaktadır.

11. (أَمْرُنَا لَلْكَلبِ وَالْكَلبِ أَمْرٌ لَدُنِّي) “*Emernē le'l-kelb ve'l-kelb emer le denebō.*”

(أَمْرُنَا لَلْكَلبِ وَالْكَلبِ أَمْرٌ ذِيئُهُ) “*Köpeğe emrettik, köpek de kuyruğuna emretti.*”

Sorumluluk bilinci taşımayan bir kişinin kendisine yüklenen işi sorumluluktan kaçarak başka birisine yüklemeye çalıştığı durumlarda kullanılan bir ifade olup Türkçedeki “*Sen ağa ben ağa, bu ineği kim sağa.*” (Aksoy, 1988: 1/423) atasözüyle anlam ilişkisinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

12. (الْكَلبِ الْبَبْوِي مَا بِيْعُض) “*Il-kelbi'l-bibevvī mē bi'ıdd.*”

(الْكَلبِ الَّذِي يَغْوِي لَا يَعْضُ) “*Havlayan köpek ısırmaz.*”

Muhatabını bağırp tehdit ederek korkutmaya ve sindirmeye çalışan kimsenin saldırmayacağını belirtmek için kullanılan Türkçedeki “*(Çok) Havlayan köpek ısırmaz.*” (Aksoy, 1988: 1/223) atasözüyle aynı sözcük ve anlam yapısına sahip olan bu ifade, aynı kalıpla Suriye lehçesinde de kullanılmaktadır (Mubayyid, 1986: 253).

13. (حَطُّو دَنْبَ الْكَلبِ عَا لِقَالِبِ أَرْبَعِينَ يَوْمَ كَمَانُ أَعْوَجُ كَمَانُ أَعْوَجُ) “*Ḥaṭṭū denebi'l-kelb 'a'l-kāleb erbe'in yōvm kemēn a'vac kemēn a'vac.*”

(وَضَعُوا ذَيْلَ الْكَلبِ فِي الْقَالِبِ أَرْبَعِينَ يَوْمًا كَذَلِكَ بَقِيَ أَعْوَجُ) “*Köpeğin kuyruğunu kırk gün boyunca kalba koydular, yine de eğri kaldı.*”

Karakterin kolay kolay değişmeyeceğine ve kötü alışkanlıkları bırakmanın zorluğuna işaret eden bu atasözünün, Suriye'de “*Kaliba koysalar da köpeğin kuyruğu düzelmez.*” anlamına gelen (دَنْبُ الْكَلبِ مَا كَانَتْ النَّصِيحَةُ بِجَمَلٍ أَصْبَحَتْ الْيَوْمَ النَّصِيحَةُ بِفَضِيحَةٍ) şeklinde kullanıldığı görülmektedir (Mubayyid, 1986: 253).

14. (كَانَتْ النَّصِيحَةُ بِجَمَلٍ أَصْبَحَتْ الْيَوْمَ النَّصِيحَةُ بِفَضِيحَةٍ) “*Kāneti'n-naṣiḥa bi cemel aṣbaḥati'l-yōvm in-naṣiḥa bi fāḥiḥa.*”

(كَانَتْ النَّصِيحَةُ بِجَمَلٍ فَأَصْبَحَتْ النَّصِيحَةُ الْيَوْمَ بِفَضِيحَةٍ) “*Nasihatin karşılığı (eskiden) bir deveydi ama bugün nasihatın karşılığı rezillik oldu.*”

Eski dönemlerde nasihatte bulunanların takdir ve mükafatla karşılandığını, günümüzde ise insanlara hoş tavsiyelerde bulunmanın öğüt vereni sıkıntılara düşürebileceğini belirten bu atasözü, Suriye'de benzer ifadelerle (كَانَتْ النَّصِيحَةُ بِذَبِيحَةٍ صَارَتْ النَّصِيحَةُ بِفَضِيحَةٍ) şeklinde kullanılmaktadır (Mubayyid, 1986: 243).

15. (حَيْلٌ مِنْ حَيْئَالِهِ وَالْمَرَا مِنْ رَجَالِهِ) “*Ḥayl min ḥıyyāle vı'l-mere min riccāle.*”

(يَعْرِفُ الْخَيْلَ مِنْ حَيْئَالِهِ وَالْمَرَاةَ مِنْ رَجَالِهَا) “*At binicisinden, kadın da adamından bilinir.*”

Bu atasözü, atın eğitmeni veya binicisinin karakterine uygun bir şekilde hareket edeceğini, kadının da eşinin fikirleri ve yönelimlerine uygun davranacağını ifade etmek için kullanılmaktadır. Bir kısmı Türkçedeki “*At sahibine (ağasına, biniciye) göre eşer (kişner).*” (Aksoy, 1988: 1/163) atasözüyle benzerlik gösteren bu atasözü, Filistin lehçesinde (الْخَيْلُ مِنْ حَيْئَالِهَا وَالْمَرَا مِنْ رَجَالِهَا) ifadesiyle Altınözü'deki

kullanımına yakın bir biçimde yer almaktadır (es-Sehlî, 2003: 190). Ayrıca bu atasözünde de *hıyyāle* ve *riccāle* kelimeleri arasında, şiirde zengin kafiye olarak değerlendirilebilecek bir ses uyumunun varlığı gözlemlenmektedir.

### Bitki ve yiyecek temalı atasözleri

Dünya halkları, kültürlerini yansıtan temel dil unsurlarından biri olan atasözlerinde anlamı güçlendirmek ve muhataplara iletilmesi hedeflenen mesajı en net bir biçimde ulaştırabilmek için hayvan imgelerine ek olarak çeşitli bitki ve yiyeceklerden de yararlanmışlardır. Sözlü edebiyatın en önde gelen türlerinden biri olan bu ifadelerde kullandıkları sembolik dilde, benzetme ve aktarmalara yer vermişlerdir. Bireylere ve topluma iletilecek mesajlarda hayvan, bitki ve yiyecek gibi somut unsurların araç olarak kullanılması; farklı durum, duygu ve düşünce gibi soyut unsurların somut göstergelerle ifade edilmesinin canlı ve elle tutulur bir anlatıma olanak sağlamasıyla gerekçelendirilmiştir (Aksan, 2015: 3/185). Altınözü Arap lehçesinde tespit edebildiğimiz, bitki ve yiyecekleri tema olarak kullanan bazı atasözleri şunlardır:

1. (قَالَ لَوْ أَتَيْتُ مِنْ الْعَسَلِ قَالَ لَوْ الْخَلِّ بِلَاشِ) “*kāl lō eyş atıyab mine’l-‘asel, kāl lō il-ħall bi belēş.*”

(قَالَ لَهُ أَيُّ شَيْئِي أَلَذُّ مِنَ الْعَسَلِ؟ فَقَالَ لَهُ الْخَلُّ مَجَانًا) “*Baldan daha tatlı olan nedir diye sorduğunda “bedava sirke” dedi.*”

İnsanların para veya emek sarf etmeden elde ettikleri şeylerden çok hoşlandıklarını dile getiren bu atasözü, Türkçede “*Bedava sirke baldan tatlıdır.*” (Aksoy, 1988: 1/184) ifadesiyle yer alırken, Filistin lehçesinde (قَالَ لَهُ شَوْ أَحْلَى مِنَ الْعَسَلِ؟ قَالَ لَهُ: خَلِّ بِلَاشِ) şeklinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (es-Sehlî, 2003: 329).

2. (مِنْ عُودِ الرَّعْتَرِ مَا بَصِيرُ مَصَّاصِ) “*Min ‘ūdī’z-za’ter mā bışır mışşāş.*”

(لَا يُصْنَعُ الْمَصَّاصُ مِنْ عُودِ الرَّعْتَرِ) “*Kekik sapından pipet olmaz.*”

Bir şeyin gerçekleşebilmesi için uygun koşulların oluşması ve belirli bir şey elde edebilmek için onun üretimine uygun materyalin kullanılması gerektiğini belirten bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır.

3. (اعْطِ خَبْزَكَ لِلْخَبَّازِ لَوْ أَكَلُو نِصْفَهُ) “*T’fi ħıbzek le’l-ħabbēz lev ekelō nışşō.*”

(اعْطِ خُبْزَكَ لِلْخَبَّازِ وَلَوْ أَكَلِ نِصْفَهُ) “*Yarısını yese de ekmeğini fırıncıya ver.*”

Suriye’de aynı ifadelerle kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 40), ödenecek ücret ne kadar çok olursa olsun, her işin uzmanına yaptırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçede aynı sözcük ve anlam yapısıyla “*Ekmeği ekmeğe ver, bir ekme de üste ver (yarısını yerse helal olsun).*” (Aksoy, 1988: 1/258) şeklinde kullanılmaktadır.

4. (قَاتِلِ الْحَبِيبِ مِثْلَ أَكْلِ الزَّيْبِ) “*Ķatli’l-ħabīb mitil ekli’z-zebīb.*”

(ضَرْبُ الْحَبِيبِ مِثْلُ أَكْلِ الزَّيْبِ) “*Sevilen kişinin vurması, kuru üzüm yemek gibidir.*”

Suriye’de ve Filistin’de (ضَرْبُ الْحَبِيبِ مِثْلُ أَكْلِ الزَّيْبِ / ضَرْبُ الْحَبِيبِ زَيْبِ) şeklinde kullanılan bu atasözü (Mubayyid, 1986: 185; es-Sehlî, 2003: 265), birbirine değer veren insanların veya sıkı dostların birbirlerinden gelecek sitem, yüz çevirme ve ayrılık gibi davranışları sabırla göğüslemeleri gerektiğini

belirten bir ifadedir. Genel anlamda atasözlerinde görülen fasıla sonlarındaki kafiye uyumu, bu atasözünde *habîb* ve *zebîb* kelimeleri arasında görülmekte ve söyleme güzellik katmaktadır.

5. (ما حدا بيقول لبني حامض) “*Mā ḥadē bī kūl lebenī ḥāmiḍ.*”

(لا يقول أحد إن لبني حامض) “*Hiç kimse yağurdum ekşi demez.*”

Her insanın sattığı malı övdüğünü, benimsediği tutum ve davranışlara ek olarak tarafını tuttuğu kimseleri körü körüne savunduğunu ve eleştirilmesine rağmen kendine toz kondurmadığını belirten bu atasözü Türkçede “*Kimse ayranım (yağurdum) ekşi demez.*” (Aksoy, 1988: 1/363) şeklinde yöre Arapçasındaki ifadelerin birebir aynısıyla kullanılmaktadır. Suriye’de “*Kimse yağına bulanık demez.*” ve “*Kimse pekmezine ekşi demez.*” anlamlarına gelen (ما أحد يقول عن دبسه حامض) ve (ما أحد يقول عن زيتته عكر) (Mubayyid, 1986: 281) atasözleriyle büyük ölçüde benzeştiği ortadadır. Her ne kadar bitki ve yiyecek temalı olmasa da keza Altınözü lehçesinde kullanılan ve “*Hiç kimse hasırım yanık demez.*” anlamına gelen (ما حدا بيقول حصيرتي محروقه) atasözü de aynı anlamı taşımaktadır.

6. (إذا ما غلى رأسك ما يتغلي طنجرتك) “*İzē mā ḡalā rāsek mā btıḡlī ṭancartek.*”

(إذا ما غلا رأسك لا يغلي قدرك) “*Başın kaynamazsa tenceren kaynamaz.*”

Bir şeyi elde edebilmek için emek sarf etmenin gerekliliğini belirten bu atasözünün, Türkçede gençliğinde çalışıp didinerek varlık sahibi olanın hastalandığında veya yaşlandığında sıkıntı çekmeyeceğini dile getirmek için kullanılan “*Yazın başı pişenin, kışın aşı pişer.*” (Aksoy, 1988: 1/471) atasözüyle aynı anlama sahip olduğu anlaşılmaktadır.

7. (أيش ما يتزرو بتزرو عو بتخصدو) “*Eyş mā btızra’ō bıtıhsadō.*”

(ما تزروه تخصصده) “*Ne ekersen onu biçersin.*”

İyilik yapanın iyilik, kötülük yapanın da kötülük göreceğini ifade eden bu atasözünün, “*Herkes ektiğini biçer. Eken biçer, konan göçer.*” gibi değişik versiyonları olsa da Türkçede daha çok “*Ne ekersen onu biçersin.*” (Aksoy, 1988: 1/395) şeklinde yöre lehçesindeki haliyle birebir aynı lafız ve anlamlarla kullanılmaktadır.

8. (چاق السجره قال لصاحبو شيل أخوي عني خود ايرادو مني) “*Çāqī’s-seca kāl li şāḥbō şil aḡūye ‘annī ḥōd īrādō minnī.*”

(غصن السجرة قال لصديقه أبعد أخي عني وخذ ما عليه من ثمار مني) “*Ağaç dalı arkadaşına “kardeşimi benden uzaklaştır, meyvesini benden al.” demiş.*”

Zaman zaman kardeşler veya çok yakın dostlar arasında yaşanabilecek sıkıntılarda taraflardan biri diğerine zarar vermekten çekindiği için bu sıkıntıların giderilmesinde başkalarının aracı olmasının önemine dikkat çekmeye çalışan bir atasözü olduğu anlaşılmaktadır.

9. (الوردہ بتخلف شوكة والشوكة بتخلف وردة) “*Il-verdē bit ḡallif şevkē vi’ş- şevkē bit ḡallif verdē.*”

(الوردة تنجب شوكة والشوكة تنجب وردة) “*Gül diken doğurur, diken de gül.*”

Erdem sahibi bir kişinin ahlakî değerlerden yoksun bir evlat dünyaya getirebileceğini veya kötü ahlaklı birinin hayırlı bir evlat yetiştirebileceğini belirten bu atasözü, Filistin lehçesinde de aynı ifadelerle kullanılmaktadır (es-Sehlî, 2003: 477).

10. (عَنْدُ الْبِجْكَ بِيَدِكَ شَوْكُهُ إِشْنُ قَدْ مَا قَلْتُ إِلَّا بِتَقْوَلِ أَخْ، دَمَكُ الْأَخْ) “*Andî’l-bi çıkk bi îydek şevkê iş kad mā kılt illa bitkûl ‘ah’, demmek el-ah.*”

(عِنْدَمَا تَشُوكُ فِي يَدِكَ شَوْكَةً مَهْمَا قَلْتُ فَسَتَقُولُ مَتَالَمَا "أَخْ"، لِأَنَّ الْأَخَّ مِنْ دِمَكِ.) “*Eline bir diken battığında her ne dersen de ‘ah’ diyeceksin, çünkü kardeşin senin kanındandır.*”

Kardeşin önemini vurgulayan bu atasözü, insan bir sıkıntıya düştüğünde gerçek anlamda ona yardımcı olacak tek kişinin kardeş olduğunu belirtmek için kullanılmaktadır. İnsanın acı çektiğinde Arapçada “kardeş” anlamına gelen “ah” demesi, kardeşler arasındaki kan bağıyla ilintilendirilmeye çalışılmıştır. Suriye’de kullanılan (مَا بِيَهْكَلُ هَمَّكَ إِلَّا اللَّيِّ مِنْ دَمَكِ) (Mubayyid, 1986: 289) “*Derdini, kanından olandan başkası taşımaz.*” anlamına gelen atasözü, anlamca bu ifadeye oldukça yakındır.

11. (مَا بِيَكِي عَا لَوْلُدْ غَيْرِ اللَّيِّ رَبَّاهُ وَمَا بِيَكِي عَا لِرَزْقِ غَيْرِ اللَّيِّ جَنَاهُ) “*Mā bīkī ‘a’l-veled ğayr illî rabbēh vu mā bīkī ‘a’r-rızk ğayr illî cenēh.*”

(لَا يَبْكِي عَلَى الْوَلَدِ إِلَّا الَّذِي رَبَّاهُ وَلَا يَبْكِي عَلَى الْمَخْصُولِ إِلَّا الَّذِي جَنَاهُ) “*Çocuğun ardından yetiştirenden başkası, ekinin ardından da emek verenden başkası ağlamaz.*”

Bir kişinin veya bir şeyin başına bir sıkıntı geldiğinde o kişiye veya şeye gerçek anlamda üzülecek tek kişinin ona emek harcayanlar olduğunu belirtmek için kullanılan bir atasözüdür. Suriye’de de aynı anlam ve lafızlarla kullanılan bu atasözünün (Mubayyid, 1986: 290), kişinin derdine ortak olan ve onun için samimiyetle üzülen tek kişinin anne olduğunu dile getiren “*Ağlarsa anam ağlar, başkası (kalanı) yalan ağlar.*” (Aksoy, 1988: 1/122) atasözüyle güçlü bir anlam ilişkisi bulunmaktadır.

12. (كُلِّ مَا حَدَا قَالَ رَيْتُ بِيَقُولُ قَبَاعَتِي كَيْلَهُ) “*Kill mā ḥadē kāl zeyt bī kûl kıbbē’tī keylē.*”

(كُلِّ مَا قَالَ أَحَدٌ زَيْتٌ فَهُوَ يَقُولُ قَبَاعَتِي مِثْلَهُ) “*Herhangi bir kimse ‘yağ’ dediğinde, o ‘şapkam ölçek’ der.*”

Kendisini ilgilendiren veya ilgilendirmeyen her işe müdahale etmeye çalışan kimsenin durumunu dile getirmek için kullanılan bu atasözü, Türkçedeki “*her şeye (işe) bununu sokmak*” (Aksoy, 1988: 2/720) deyişimiyle aynı anlamı taşımaktadır.

13. (أَكْبُرُ بَطْلٌ بِيَكِي مِنَ الْبَصَلِ) “*Ekber baṭal bi yebkī mine’l-başal.*” “*En büyük kahraman bile soğandan ağlar.*”

Her iyi şeyin hoşlanılmayan bir yönünün olduğunu, güzel olan her şeyin bir ayıbının bulunduğunu belirtmek için söylenen “*Her güzelin bir kusuru vardır.*” (Aksoy, 1988: 1/380) atasözünün anlamına benzer bir anlam ifade eden bu söz, fasih Arapçada “*Her kılıcın bir iskalaması, her atın bir tökezlemesi ve her âlimin bir hatası vardır.*” anlamına gelen (لِكُلِّ صَارِمٍ نَبْوَةٌ، وَلِكُلِّ جَوَادٍ كِبْوَةٌ، وَلِكُلِّ عَالِمٍ هَفْوَةٌ) (Meydânî, 1955: 2/187) sözüyle aynı anlamı taşımaktadır.

## Sonuç

Altınözü ilçesi, etnik çeşitliliğiyle bilinen Hatay’da Sünnî Arap vatandaşların kalesi olarak kabul edilmektedir. Bu kabul, ilçede başka etnik grupların olmadığı yönünde anlaşılmalıdır. Suriye yerleşik lehçesi veya diğer adıyla Lübnan-Suriye kıyı diyalektinin hâkim olduğu ilçe ve mahallelerinde oldukça

yoğun Sünnî Türk nüfusun yanında, az da olsa Alevî Arap, Sünnî Kürt ve Arap Ortodoksların varlığı bilinmektedir. Altınözü Arapça lehçesi, Anadolu'nun güneyi ve güneydoğusunda konuşulan diğer Arapça lehçeleri gibi uzun yıllar boyunca yazılı kültürden yoksun bir biçimde sadece sözlü kullanımla günümüze ulaşarak varlığını korumayı başarmıştır. Buna göre -pek azı hâricinde- Altınözü'nde yaşayan Arapları, ana dilleri olan Arapça ölçüğünde okuma yazma bilmeyen bireyler olarak nitelemek yerinde bir tespit olacaktır. Altınözü Arapçasının varlığını sadece sözlü kullanımla sürdürmesi, bu diyalekti diller arası etkileşim denkleminde resmî dil olan Türkçe karşısında pasif pozisyona düşürmüştür. Bu durum, yöre Arapçasının deformasyona uğramasına, özünden pek çok şeyi kaybetmesine ve orijinal yapısından uzaklaşmasına yol açmıştır. Suriye yerleşik lehçesinin uzantısı sayılan ve temel biçimbilim, sözdizim ve sesbilim özellikleri açısından standart Arapçayla büyük oranda benzerlik gösteren Altınözü Arapçası, Suriye yerleşik lehçesinin farklı bir ağız olarak değerlendirilmiştir. Yazılı bir kültüre dayanmadığı için Türkçe karşısında daha çok alıcı dil pozisyonunda bulunan Altınözü diyalektinin, pek çok kelime ve terimi baskın dil olan Türkçeden ödünç aldığı, Arap dilinin bükün sistemi ve biçim bilgisel kalıplarına uyarladığı ve bu kelimelere Arapça karakter kazandırdığı görülmüştür. Türkçeden ödünç alınan kelimelerin kullanımları incelendiğinde fiillerin, sıradan Arapça fiiller gibi mâzî, muzârî, emir ve nehiy formlarına aktarıldığı anlaşılmıştır. Fiillerin zamanlara aktarımında fiillere ilave edilen eklerin bazen standart Arapçayla örtüştüğü, bazen de Suriye yerleşik lehçesinde görülen eklerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Muzârî fiillerin olumsuz formlarının sadece “mâ nâfiye” ile yapılması, nehy-i hâzır üslubunda “mâ” harfinin “lâ nâfiye”ye eş değer olarak kullanılması, gelecek zaman için muzârî fiillerin başına esasen “istemek” anlamına gelen (ب) kaynaşığının getirilmesi, Türkçeden ödünç alınan isimlerin Arapça çoğul ekleriyle donatılması veya bunların cem-i teksirlerinin türetilmesi, ikinci ve üçüncü şahıs çoğul zamirleri ve nesne zamirlerinde müzekker ve müennes ayrımının olmaması ve tesniye kullanımlarının bulunmaması, tesniye ve cem-i müzekker sâlim isimlerin kullanımında ref halini belirten (ان) ve (ون) eklerinin kullanımdan tamamen düşürülerek sadece nasb ve cer halini belirten (بن) ve (بن) ekleriyle yetinilmesi, standart Arapçada şâz kabul edilen eski nahiv olgularından “*ekelünîl-berâğîşu*” lehçesine rastlanması gibi hususlar, Altınözü Arap lehçesinin öne çıkan özellikleri arasında görülmüştür.

Altınözü'nde konuşulan Arapçada kullanılan atasözlerine odaklanan bu çalışma bağlamında referans kişilerden toplanarak incelenen atasözlerinin insan, hayvan, bitki ve yiyecek gibi unsurları kullanarak benzetme ve aktarmalar üzerinden mesajlarını ulaştırmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Bu durum söz konusu atasözlerinin; insan ilişkileriyle ilgili atasözleri, insan temalı diğer atasözleri, hayvan temalı atasözleri ve bitki ve yiyecek temalı atasözleri gibi tematik tasnife tâbi tutulmasını uygun hale getirmiştir. Öte yandan Altınözü Arapça lehçesinde kullanılan atasözlerinin bölgede yaşayan Arap kökenli vatandaşların sosyo-kültürel karakterlerinden izler taşıdığı, günlük yaşantılarında karşılaştıkları durum ve olayları, kısa ve öz bir şekilde değerlendirerek formüle etme biçimlerini yansıttığı gözlemlenmiştir. Alan araştırması sonucunda tespit edilerek bu çalışmada ele alınan atasözleriyle Suriye, Lübnan ve Filistin lehçelerinde kullanılan atasözleri arasında zaman zaman birebir aynısı olacak kadar büyük benzerlikler olduğu görülmüştür. Bu durum, Türkçenin yoğun etkisine rağmen Altınözü'nde konuşulan Arap diyalektinin halen Suriye yerleşik lehçesiyle güçlü bir bağının olduğunu ortaya koymuştur. Yazılı kültüre dayanmamasına ve sözlü kullanımla yetinmesine rağmen yöre Arapçasında yer alan atasözlerinin Suriye, Lübnan ve Filistin'de kullanılan atasözleriyle lafız ve anlam yönüyle büyük benzerlik göstermesi, atasözlerinin dili değişim ve bozulmadan koruyan ve sonraki nesillere aktarılmasında rol oynayan önemli bir unsur olduğunun somut delili olarak algılanmıştır. Ayrıca Türkçeden etkilendiği için bünyesinde pek çok Türkçe kelime barındıran Altınözü'nde konuşulan Arapçanın aksine bu diyalekte yer alan atasözlerine büyük ölçüde Arapça kelimelerin hâkim olması, atasözlerinin kalıplaşmış ve klişe dil öğeleri olmasıyla gerekçelendirilmiştir. Atasözlerinde ağırlıklı olarak Arapça kelimeler kullanılmış

olsa da bazı atasözlerinde Türkçeden ödünç alınarak yöre lehçesine kazandırılan kelimelerin yer aldığı dikkatlerden kaçmamıştır. Bununla birlikte yörenin atasözleri üzerine yapılan incelemeler, Türkçeden ödünç alınan dil unsurlarının sözcüklerle sınırlı kalmadığını göstermiştir. Bu anlamda diğer Arap lehçelerinde karşılıkları bulunmayan bazı atasözlerinin diller arası etkileşim bağlamında Türkçeden tercüme yoluyla Altınözü Arapçasına transfer edildiği kanaati oluşmuştur. Altınözü lehçesinde yer alan atasözlerinin yapılarına bakıldığında şiir ve musikinin temel unsurlarından yararlandığı görülmüştür. Bu bağlamda iletilmek istenen mesajın güçlendirilmesi, muhatabın dikkatinin çekilmesi ve uyandırılmak istenen etkinin derinleştirilmesi amacıyla her toplumun atasözlerinde olduğu gibi Altınözü diyalektinde yer alan atasözlerinde de daha çok şiirde görülen redif, kafiye, cinas, seci ve kelime tekrarları gibi ses sanatları ve ahenk unsurlarına başvurulduğu tespit edilmiştir. Ses yakınlığı ve ritim duygusunu esas alan bu sanat unsurlarının, yörenin atasözlerine güç ve zenginlik katan birer öge olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan çalışmada yer verilen atasözlerinin derlenmesi için yapılan alan araştırmasında genç nüfusun da söz konusu atasözlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda yer alan kaynak kişileri gösteren listede görüleceği üzere genç yaşlardaki bireylerin, bu atasözlerini önceki kuşaklardan duydukları formlarını koruyarak kullanmayı ve sonraki nesillere aktarmayı sürdürdükleri anlaşılmıştır.

### Kaynakça

- Ağbaht, M., Arnold, W. (2014), Antakya'nın Dursunlu Köyünde Konuşulan Arap Diyalekti, *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 39/2, 7-26.
- Akahn, Ş. H. (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988), *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.
- Amâsî, M. b. K. (2002), *Ravdu'l-Ahyâr el-Muntahab min Rabî'î'l-Ebrâr*, Halep: Dâru'l-Kalemi'l-'Arabî.
- Arnold, W. (1995), Arabian Dialects in the Turkish Province of Hatay, *Proceedings of the 2nd International Conference of L'association Internationale Pour La Dialectologie Arabe*, 1-10.
- Başfıncı, Ç. (2015), Türk Atasözlerinde Alışveriş Olgusu, *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 7/2, 95-116.
- Belâzurî, A. (1988), *Futûhu'l-Buldân*, Beyrut: Dâr ve Mektebetu'l-Hilâl.
- Bulut, M. (2013), Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/13, 559-575.
- Cengiz, K., Türk H. (2009), Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karmaşası, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/12, 190-208.
- Dâdûn, İ. (2000), *el-Emsâlu's-Şa'biyye el-Mağribiyye*, Kazablanka: Mektebetu's-Selâm el-Cedîde.
- Demir, A. (1996), *Çağlar İçinde Antakya*, İstanbul: Akbank Yayınları.
- Gülcü, İ., (2018), *Hatay Altınözü Bölgesinde Konuşulan Arapça Diyalektiği: Atasözleri, Deyimleri ve Bunların Fasih Arapçayla Karşılaştırılması*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Gündüz, A., Gökhan, İ., Hatipoğlu, S., Bahadır, G. (2013), *Hatay Tarihi*, Ankara: Anıt Matbaa.
- İbnu'l-'Adîm, K. (1976), *Buğyetu't-Taleb fi Târîhi Haleb*, thk. Suheyl Zekkâr, Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Jastrow, O. (2006), "Arabic Dialects in Turkey - Towards a Comparative Typology", *Türk Dilleri Araştırmaları Dergisi*, 16, 153-164.
- Meydânî, A. M. (1955), *Mecma'u'l-Emsâl*, thk. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd, Kâhire: Matba'atu's-Sunneti'l-Muhammediyye.



- Mieder, W. (2004), *Proverbs: A handbook*, California: Greenwood Publishing Group.
- Mubayyid, M. S. (1986), *el-Hikem ve'l-Emsâlu's-Şa'biyye fi'd-Diyâri's-Şâmiyye*, Katar: Dâr'u's-Sekâfe.
- Prochazka, S. (1999), "From Language Contact to Language Death: The Example of the Arabic Spoken in Cilicia (Southern Turkey)", *Orientalia Suecana*, XLVIII, 115-125.
- Sahillioğlu, H. (1991), "Antakya", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, 2/228-232.
- Sancaktar, H., Karagel E. (2021), Altınözü (Hatay) İlçesi Kırsal Kesiminde Sürdürülen Bitkisel Üretim Faaliyetleri, *Turkish Studies Social Sciences*, 16/1, 249-279.
- Sehlî, M. T. (2003), *Mevsû'atu'l-Emsâli's-Şa'biyye el-Filistîniyye*, Şam: el-Aksâ li'd-Dirâsât ve't-Terceme ve'n-Neşr.
- Sîbeveyh, A. b. O. (1988), *el-Kitâb*, thk. Abdusselâm Muhammed Hârûn, Kâhire: Mektebetu'l-Hâncî.
- Şen, A., Akdağ, S. (2021), Modern Standart Arapça ve Bazı Arap Diyalektlerinde Gelecek Zaman Formları, *Nüşa Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 52, 179-198.
- TBMM, (2012), *On üç ilde büyükşehir belediyesi ve yirmi altı ilçe kurulması ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnemelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*, Tarih: 12.11.2012, Sayı: 6360, Resmî Gazete tarih/sayı: 06.12.2012/28489.
- Tekin, M. (2000), *Hatay Tarihi*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Tüm, G. (2010), Atasözlerinin Değişik Kültür ve Dilleri Anlamadaki Rolü, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 663-678.
- Yeşilmen, H. (2020), Farklı Etnik Gruplar Arası Etkileşimlerde Atasözlerinin Rolü: Süryaniler ve Mahallemiler Arasında Bir Karşılaştırma, *Milel ve Nihal*, 17/2, 225-248.

### Referans kişiler

- R. K. 1:** Fatma ÖNLEN, 66, Hacıpaşa Mahallesi
- R. K. 2:** Hamide EĞİNÇ, 60, Kamberli Mahallesi
- R. K. 3:** Abdülğani AKAY, 46, Mayadalı Mahallesi
- R. K. 4:** Mustafa GÜLER, 48, Yarseli Mahallesi
- R. K. 5:** Neval DOĞANCI, 40, Yarseli Mahallesi
- R. K. 6:** Hatice SERTEL, 42, Yarseli Mahallesi
- R. K. 7:** Mustafa GÜLER, 48, Yarseli Mahallesi
- R. K. 8:** Ahmet SÜMER, 25, Yarseli Mahallesi
- R. K. 9:** Hüseyin GÜLER, 32, Yarseli Mahallesi
- R. K. 10:** Radiye DEMİR, 55, Oymaklı Mahallesi
- R. K. 11:** Hasan SÜRER, 60, Kurtmezası Mahallesi
- R. K. 12:** Süleyman ALTINÖZ, 43, Kurtmezası Mahallesi
- R. K. 13:** Yusuf İNAN, 55, Oymaklı Mahallesi
- R. K. 14:** Kudret YALÇIN, 52, Oymaklı Mahallesi
- R. K. 15:** Semire CİNGÖZ, 75, Oymaklı Mahallesi
- R. K. 16:** Hediye YILDIZ, 59, Oymaklı Mahallesi
- R. K. 17:** Mehmet BİGÜR, 57, Yunushan Mahallesi

## تنمية مهارة المحادثة في ضوء المدخل السمعي البصري للناطقين بغير العربية

Almüttasm ALALİ<sup>1</sup>

**APA:** Alali, A. (2022). تنمية مهارة المحادثة في ضوء المدخل السمعي البصري للناطقين بغير العربية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 896-910. DOI: 10.29000/rumelide.1075640.

### مُلخَص

يسلط هذا البحث الضوء على جانب مهم جداً من جوانب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا وهو مهارة المحادثة، فلكي نعطي هذه المهارة حقها؛ علينا أن نعي أهميتها الكبرى حيث إنها تكاد تكون الهدف الأبرز لكل متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويجب أن ندرك علاقتها بباقي المهارات، ونقف على أنواعها، وركائزها، وأهداف تدريسها، وتتضمن خطة هذا البحث كل ما سبق إضافة إلى تحديد الوقت المناسب لبدء تعليم مهارة المحادثة أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويرسم هذا البحث ملامح أهم أساليب تدريس المحادثة التي تندرج تحت ما يُسمى المدخل السمعي البصري، وذلك لأهمية هذا المدخل في تيسير تعليم المحادثة.

**الكلمات المفتاحية:** العربية للناطقين بغيرها - مهارة المحادثة - أساليب تدريس المحادثة

## 54-Görsel-işitsel yaklaşım ışığında anadili Arapça olmayanlar için konuşma becerisinin geliştirilmesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Arapça öğretiminde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisine ışık tutmaktır. Konuşma becerisinin hakkını vermek onun öneminin bilincinde olmaktan geçer. Zira Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin neredeyse en belirgin hedefi de bu beceridir. Bu becerinin diğer dil becerileriyle ilişkisini bilmek, türleri, dayanakları ve öğretim hedefleri üzerinde de durmak gerekmektedir. Bu araştırmanın taslağı bütün bu yazdıklarımızı içermekle birlikte, ana dili Arapça olmayanlara Arapça konuşma becerisi edindirmeye başlamak için uygun zamanın belirlenmesini de kapsamaktadır. Bu araştırma, konuşma öğretimindeki en önemli metotlarının çerçevesini çizmektedir. Konuşma öğretimini kolaylaştırılmasındaki önemine binaen görsel-işitsel bölüm olarak da isimlendirilen bölüm de bu metotlar kapsamında değerlendirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Anadili Arapça olmayanlar için Arapça, Konuşma becerisi, Konuşma öğretim yöntemleri

## Developing speaking skill in the light of the audio-visual approach for non-Arabic speakers

### Abstract

This research sheds light on a very important aspect of teaching Arabic to non-native speakers, which pertains specifically to conversational skills. We must realise its great importance, as it is almost the most prominent goal for all learners of Arabic from non-native speakers, and we must realise its relationship in regards to other linguistic skills, and actively engage with its types, pillars, and

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bursa, Türkiye), muttasemalali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5321-3435 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075640]

teaching objectives. This research includes all of the above in addition to determining the appropriate time to start teaching conversational skills whilst teaching Arabic to non-native speakers. This research draws the features of the most important methods of teaching conversation.

**Keywords:** Arabic to non, native speakers, conversational skill, methods of teaching conversation

#### تمهيد:

إن التواصل أهم الغايات من وراء تعلم اللغة العربية، ومن هنا برز دور المحادثة؛ لأنها جسور التواصل الاساسي، ونفهم من هذا أن أهمية المحادثة جاءت من أهمية اللغة نفسها، فهي المرآة التي تنعكس عليها كل عناصر اللغة، ومقصد غالبية المُكثِبين على تعلم اللغة العربية من الناطقين بلغاتٍ أخرى، ومن هذا المنطلق وجب علينا التركيز على هذا الجانب المهم من جوانب اللغة، وإعطاؤه حقه بحثاً وتحليلاً .

#### مشكلة البحث :

تتجلى مشكلة البحث في عدم نيل هذه المهارة -على الرغم من أهميتها الكبرى -القدر الكافي من الاهتمام بحثاً، وتالياً على الرغم من وجود ثغرة واضحة في هذا الجانب المهم من جوانب تعليم العربية للناطقين بغيرها لا سيما في الشق العملي الذي يتناول أساليب تدريس المحادثة. إضافة إلى النتائج المتواضعة التي نحصلها بسبب عدم إعطاء هذه المهارة حَقَّها في البرامج التعليمية التي تعتمد عليها المؤسسات التربوية التعليمية التي تُعنى بتدريس العربية للناطقين بغيرها.

أولاً: أهمية تعليم مهارة المحادثة :

المحادثة في اللغة الثانية من أهم المهارات الأساسية، وهي الغاية الأهم من غايات الدراسة اللغوية (طعيمة، 1989: 115).

ومن هنا تبرز أهمية تعليم المحادثة في أي لغة كانت، فالمحادثة تُعتبر جزءاً أساسياً في منهج تعليم اللغة الأجنبية، ويعتبرها القائمون على هذا الميدان من أبرز أهداف تعلم اللغة الأجنبية، وذلك لأنها تُمثل الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة (الناقة، 1985: 151).

وغالبية الراغبين في تعلم اللغة العربية هدفهم الأول التحدث بهذه اللغة. وتستوقفنا هنا مصطلحات (غير الناطقين بها) أو (الناطقين بغيرها) ونسأل لماذا لم يُوصف هؤلاء المتعلمون بـ (غير القارئين بها) أو (للكتابتين بغيرها)؟ (طعيمة، 1989: 500).

وهذا إذا دلّ على شيء إنما يدلّ على أن تعلم لغة جديدة يعني تعلم الكلام والمحادثة بها.

والدارس عندما يُتقن هذه المهارة فإنه يستطيع أن يحقق الهدف الأسمى للغة، وهو القدرة على الاتصال بالآخرين وإفهامهم ماذا يريد.

ويزول المتكلم مهارة المحادثة عندما يُجيب عن أسئلة المدرّس شفهيّاً، أو يسأل بدوره بعض الأسئلة، أو يشترك في حديث، أو مناقشة (الغالي، عبدالله، 1999: 54)

ولذلك عندما يسأل شخصٌ عادي مثقفاً يقول له: كم لغة تتحدث؟

وكان الحديث باللغة هو معيار الكفاءة فيها ومعيار إتقانها، وهذا صحيح إلى حدٍ كبير.

وقد أدرك بعض علماء اللسانيات، وخبراء تعليم اللغات ذلك، فاتخذوا المحادثة محوراً لتعليم هذه اللغات. سواءً في اختيار نوعية نصوص الكتب المدرسية أو في اقتراح أساليب النشاط اللغوي في الفصول، أو في استثارة دوافع الدارسين لتعلم اللغة.

والنتيجة لكل ما سبق أن هناك ضرورات لتعلم المحادثة يمكننا أن نلخصها فيما يأتي (الناقة، 1985: 152) :

1- إن أيّ إنسان يرغب في تعلم لغة ما يكون التحدث بها في مقدمة أهدافه.

2- قدرة المتعلم على التحدث باللغة تدفعه إلى تعلم جوانبها الأخرى من (قراءة - كتابة)، وتيسر عليه ما تبقى منها.

- 3- لا يدور في مخيلتنا إمكانية الاستمرار في تعلم القراءة والكتابة باللغّة الأجنبية دون التحدّث بها.
- 4- يجب أن نراعي طبيعة المتعلّمين في هذا الوقت، فنحن أمام جيلٍ أكثر ميلاً لمشاهدة برامج التلفزيون، وتصفّح مواقع التواصل الاجتماعي، ومشاهدة المقاطع المصوّرة بشكلٍ سريع، وأقلّ ميلاً للقراءة والتعامل مع النص المكتوب.
- 5- إن عملية تعلّم اللغة الأجنبية والاستفادة من المعلم تعتمد على المشافهة والحديث، فالمعلم في تدريسه وتصحيح أخطاء المتعلمين يستخدم الكلام، وحتى عندما يصحّح كتاباتهم؛ إنما يُناقشهم في ذلك شفويّاً.
- 6- هناك حقيقة أثبتتها الدراسات وأكدها الممارسة تقول: إن معظم الذين يتعلمون اللغّة الأجنبية من خلال القراءة والكتابة فقط، يفشلون عند أوّل مُمارسة شفويّة للغّة.
- 7- إن الفرد عندما يقرأ، ويكتب إنما يفكر بوساطة ما تعلّمه شفويّاً استماعاً وحديثاً، ففي القراءة مثلاً نحن نفحص ما وراء السطور بحثاً عن المقابل الشفوي حيث نضيف فكراً ومعنوياً أشياء ليست ظاهرة في الكلمة المكتوبة (المونولوج)، وفي الكتابة نحن نكتب ما نقوله شفويّاً لأنفسنا فعن طريق الحوار الداخلي نقوم باختيار الكلمات، والتركيب، والجمل، والصور التي تعبر أحسن تعبير أدبي عن المعنى الذي نريده.
- وعلى الرغم من هذه الضرورات التي تدفع الدارسين إلى تعلّم اللغّة، ومن ثمّ تعلّم المحادثة؛ نرى جليّاً أن هذه المهارة لم تلقَ الاهتمام الكافي في عملية تعليم اللغّة، ولم تُحسّد لها الجهود المطلوبة، ولم تأخذ نصيبها من البحث اللغوي لتطوير مهاراتها وأساليبها، حيث يُنظر إليها على أنها جزءٌ مُتممٌ أو ثانويٌّ من اللغّة يمكن أن يتطوّر ويتحقّق بطريقة تلقائيّة مع تقدّم الدارس في تعلّم اللغّة.
- ونحن على يقين أن هذه النظرة خاطئة تماماً، ولعلّها من أهم أسباب الإخفاق في تعلّم استخدام اللغّة استخداماً فعّالاً؛ وهذا ما يدعونا إلى التركيز على هذه المهارة، وحث المعلمين على ابتكار أساليب جديدة لتدريسها، وإعطائها اهتماماً يوازي الاهتمام الذي يُعطى للقراءة والكتابة والقواعد إن لم يكن أكثر.

ولكن علينا في الوقت نفسه أن ننتميه إلى أمور عدة نُجملها بأسئلة تفرّضها علينا أهمية تعليم مهارة المحادثة وطبيعة عملية التحدّث، والإجابة عن هذه الأسئلة يشكل إلى حد كبير ملامح عملية تعليم مهارة المحادثة، وهي (الناقة، 1985: 153) :

- 1- هل يتكلّم الطلاب عند تقليدهم الأصوات التي يقدّمها لهم المعلم؟
- 2- هل يتكلمون عندما يردّدون سطرًا من حوار؟
- 3- هل يتكلمون عندما يعيدون تمثيل حوار محفوظ؟
- 4- هل يتكلمون عندما يردّدون تدريبات النطق النمطيّة؟

ولا بد أن نذكر هنا أن غير واحد من علماء اللغّة واللسانيات أكد على أن تقليد الأصوات ومتابعة نموذج لغوي معيّن وترديده وتكرار أجزاء من الحوارات ليست إلاّ عمليات صوتيّة وغير كلاميّة. (الناقة، 1985: 153)

فالكلام أو الحديث هدفه التعبير عن الأفكار، وهدف تعليم أيّ لغةٍ هو اتصال المتعلّم المُباشِر مع أهل اللغّة، ولا يعني هذا أن يتساوى المتعلّم مع ابن اللغّة في قدرته على الكلام، وفي سرعته وطريقته نطقه، ولكن يكفي في ذلك مستوى يُمكن المتعلّم من التعبير عن أفكاره وتبادلها مع سامعيه، ومحدّثه.

وعلى أن ندرك ونحن نعلّم هذه المهارة أن الغرض من تعليمها هو تنمية القدرة الكلاميّة عند الدارسين إلى الحدّ الذي يستطيعون فيه التركيز على الرسالة أكثر من الصيغة اللغويّة، أي التركيز على المضمون أكثر من الشكل.

ثانيًا: علاقة مهارة المحادثة بالمهارات الأخرى:

بعد أن حاولنا أن نسلط الضوء على أهمية مهارة المحادثة بقِي أن نذكر أن "لهذه المهارة علاقات واشتجة مع المهارات اللغوية الأخرى، فمثلاً يربط الصوت الحي بينها وبين مهارة الاستماع، كما يربطها بالاستماع أيضاً تبادل المواقف بين طرفي الاتصال اللغوي الحي وهما: المستمع والمتكلم، بحيث يتحوّل المستمع إلى مُتَكَلِّم، والمتكلم إلى مُسْتَمِع" (عمر الصديق، 2008: 75)

كما تتفق مهارة المحادثة مع الكتابة في الإنتاجية والابتكار، ولكنها تختلف عنها في عاملين هما عامل الزمن، وعامل التجاوب بين المتحدث والمستمع، فالكاتب يستطيع إعادة ما كتب، أو التعديل فيه، أو حذفه بينما يصعب على المتحدث ذلك.

ومعنى هذا "أنّ كل المهارات اللغوية تتداخل، وتتكامل مع بعضها البعض في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً، ومن هنا يتعيّن أن تنطوي كل مهمة من مهمّات اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية" (طليب، 2003: 9)

وذلك لأنّ الحديث "فن لغوي يظهر في حياة الطفل ميكرأ، ولا يُسَبَقُ إلّا بالاستماع الذي من خلاله يتعلّم الطفل الكلام؛ ولهذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له، كما يُعد الكلام خطوة أولى لتعلّم القراءة والكتابة، من خلاله يكون الطفل ثروة من المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني؛ وبالتالي ارتكز كل نتاج لغوي مكتوب على الطلاقة في الكلام؛ إضافة إلى أن الحديث هو الشكل الأساسي في عملية الاتصال بين الأفراد، وهو أكثر أنواع التعبير شيوعاً وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر والعواطف والأفكار والانفعالات بشكل مباشر" (عبّاس، 1995: 7).

### ثالثاً: الوقت المناسب لتعليم المحادثة أثناء تعليم اللغة:

تعتبر البداية الصحيحة أساساً لنجاح العمل، فالبداية الصحيحة تجنّبنا كثيراً من الإجراءات الإصلاحية والأعمال العلاجية، فإذا صمّمنا على أن نعلّم اللغة منذ البداية تعليماً سليماً فإننا بذلك نكون قد عرفنا طريقنا إلى تشكيل العادات السليمة لاستخدام اللغة. إنه لأسهل على الإنسان أن يكون عادةً جديدة سليمة من أن يستأصل عادةً قديمة خطأ، ولذلك فالأمر سهلٌ بالنسبة للمعلّم عندما يعلم هذه المهارة منذ البداية تعليماً سليماً، على حين سيكون الأمر صعباً جداً عندما يحاول ذلك بعد بداية خاطئة يكون المعلّم قد كوّن فيها عادات خاطئة لدى المتعلّم (الناقعة، 1985: 154)

إذن فالبدائيات الصحيحة في تعليم المحادثة هي أساس لا غنى عنه لبناء عادات لغوية سليمة؛ وحديثنا عن البدائيات يضعنا أمام سؤال مهم هو: في أيّ مرحلة من مراحل دراسة اللغة نبدأ بتعليم الدارس المحادثة؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال نجد أن بعضهم كان يميل لتأخير المحادثة حتى المراحل المتقدّمة من دراسة اللغة، وذلك إصراراً منهم على الاستخدام الصحيح للغة في التحدّث، وهذا لا يتأتى إلّا بعد فترة من تعلّم اللغة.

وهذه النظرة قاصرة بامتياز؛ لأن الاستخدام الصحيح للغة لا يكون إلّا إذا استُخدمت اللغة فعلاً منذ البدائيات الأولى لتعلّمها (الناقعة، 1985: 155).

فمنذ البداية ينبغي أن يكون المتعلّم قادراً على استخدام محتوى الدرس الأول في التعبير الشفهي عن نفسه قبل الانتقال إلى الدرس الثاني.

والحرص على تعليم مهارة المحادثة منذ بدايات تعلّم اللغة أمرٌ مهمٌ جداً؛ لأسباب عديدة منها ما يتعلّق بالدافعية، فالدارس يُقبل على تعلّم اللغة وفي ذهنه الاستخدام الشفوي لها، وعندما يقطع شوطاً في تعلّم اللغة ومبادئها دون أن يتحدّث بها يحدث له نوعٌ من الإحباط وبخالجه شعور يوهّمه أن التحدّث بهذه اللغة أمرٌ صعبٌ المنال (الناقعة، 1985: 155)، وإحساسه بصعوبة الحديث قد ينهي عنده عملية تعلّم اللغة بزمتها وقد يدفعه لرفع الراية البيضاء.

لذلك علينا أن نحرص كل الحرص على أن ندرّب المتعلمين منذ البداية على المحادثة.

ويجب أن يشعر الدارسون أن التدرّب على مهارة المحادثة نشاطٌ طبيعيٌّ منذ الدرس الأول لتعلّم اللغة.

وبالاصرار على البدء من الدرس الأول، واستخدام الدارس كل ما يتعلمه من عبارات، وجمل في مواقفه الحياتية أي (المخزون اللغوي الحي) في كل درس من دروس المقرّر يُساعد المعلم على أن يبني أسساً صلبة للمستقبل عندما يتقدّم الدارس في تعلم اللغة؛ كما سيُشعر الدارس بالرضا والثقة بالنفس عندما يرى أن أهدافه القريبة من تعلم اللغة تتحقّق شيئاً فشيئاً.

ولعل هذا الشعور جناحٌ قوي يُخلّق به متعلم اللغة عالياً في سماء اللغة الهدف. إن المسلمة التي تقول: إنه لا يجب أن تُلقَى شخصاً ما في الماء ليسبح إلا بعد أن يتعلم السباحة، وبالتالي لا يجب أن يمارس الشخص التحدث باللغة إلا بعد أن يتعلم اللغة، مسلمةٌ خطأ. لن يسبح الفرد إلا إذا مارس السباحة، لن يتعلم المحادثة إلا إذا مارس الكلام فعلاً، فالسباح لم يصل إلى هذا المستوى من المهارة في السباحة إلا بعد أن تدرّب ومارس السباحة فعلاً مدةً طويلة؛ والذي يتعلم اللغة من أجل أن يتحدث بها لن يحقّق ذلك إلا بعد أن يتدرّب ويمارس الكلام منذ اليوم الأول لتعلمه اللغة، وفي كلتا الحالتين لا بدّ أن يتعرّض لأخطاء كثيرة يُصحّحها له مدرّبه أو معلمه (الناقة، 1985: 156).

ولعلّ الممارسة هنا هي التي كشفت عن أخطائه، والخطأ ليس معناه أن المتعلم لا يعرف قواعد اللغة، بل قد يكون معناه عجزه عن تجميع عناصر اللغة ووحدها للتعبير عن الفكرة.

وها نحن أمام حالة خاصة علينا أن نراعي خصوصيتها، فلا نرفع سقف المطالب من المتعلم، ومع الأسف هناك بعض المعلمين "يزيدون توقعاتهم عن الإمكانيات الحقيقية للطالب، ويظنّ المعلم يُراجع الطالب ويستحقّه على استيفاء القول، ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات... إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبي - خاصة إن تعلم العربية وهو كبير - بندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام... وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية" (طعيمة، 198: 488).

وعلى المعلم أن يقدر ذلك وأن يكون واقعياً وينتبه إلى "أن الدارس للغة أجنبية لا يستطيع أن يطبّق ما يتعلمه في الفصول من عادات كلامية جديدة في حياته اليومية مثلما يفعل ذلك أبناء اللغة، ولأن ممارسته للحديث في مواقف مهياً مُسبقاً في المدرسة لا تتعدّى ساعة أو ساعتين في اليوم؛ ولأن ترسّخ عادات لغته الأم في شخصيته تشارك في إعاقة التعبير عن نفسه باللغة الهدف" (الناقة، 1985: 156).

وكل ما سبق يقودنا إلى أهمية التدريب المبكر على الكلام، ويحتّم علينا أن نبدأ بالمحادثة مع بداية تعليمنا للغة.

وينبغي أن ندرك أن تعليم مهارة من مهارات اللغة يؤثر في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيجٌ واحدٌ لا يمكن فصل بعضها عن بعض، حيث إن نمو القدرة على الكلام يزيد القدرة على القراءة بطلاقة؛ وبالانطلاق في القراءة، واتساع قراءة الدارس يزداد محصوله اللفظي وإمامه بالمفاهيم الثقافية، ممّا يساعده على اختيار مفرداته وأفكاره عندما يتحدث، ومع القراءة الواسعة ومحاولة كتابة بعض الأفكار تزداد حصيلة الدارس اللغوية وتصبح جاهزة للاستخدام الشفوي.

إذن فالمهارات الأربع إن جاز التعبير هي أنهار تصبّ في بحر إتقان الدارس للغة الهدف... وكما أن تلك الأنهار قد تتباين غزارة أيضاً يكون هناك اختلاف في أهمية وألوية إتقان تلك المهارات الأربع.

ونحن نوّكد على أهمية تعليم الكلام منذ البداية "لأن اللغة المُتكلّمة هي في الحقيقة اللغة بمعناها الصحيح، إذن وبرغم اتصال المهارات وتداخلها يجب تقديم اللغة المُتكلّمة على اللغة المكتوبة.

ومن هنا فالكلام يأتي بعد فترة قصيرة فقط من دراسة الأصوات الجديدة للغة والاستماع إليها" (الناقة، 1985: 157).

#### رابعاً: أنواع مهارة المحادثة:

من المهم جداً أن يقف المعلم المتخصّص بتدريس العربية للناطقين بغيرها والباحث المهتم على حدود المصطلحات التي تُخصّص مهارة الكلام لكيلا يقع في اللبس أو يكون عرضةً لِفوضى المصطلحات وتداخلها؛ وعلى المختصين أن يُلمّوا بتلك المصطلحات لكي يُبني فُهمهم لها على تصوّر ذهني متين يجعلهم بمنأى عن الخلط بينها.

ويفصّل صلاح العربي حيث يقول: لهذه المهارة شقان: النطق والحديث.

**1-النطق:** هو الجانب الآلي الذي لا يحتاج إلى الكثير من التفكير والعمليات الذهنية المعقدة، ومن أنشطة النطق التردد لعبارات كررها المعلم، والقراءة الجهرية، وحفظ نصوص مكتوبة أو مسموعة وترديدها؛ ويعتمد الطالب في ذلك على ذاكرته السمعية التي تمكنه من ترديد أصوات سبق له سماعها، وعلى التناسق الذهني العضلي بين المخ وأعضاء الكلام من لسان وشفنتين ولهة وحبال صوتية؛ وعلى تمييزه بين الصوتيات الساكنة والمتحركة في اللغة الأجنبية، وقدرته على التنغيم، والتعبير، ومعرفة النظام الصوتي للغة الأجنبية؛ ويعتبر النطق مهارة فردية يستطيع أن يزاولها بمعزل عن الناس (عمر الصديق، 2008: 79).

**2-الحديث (المحادثة):** وهو الشق الاجتماعي الخلاق لهذه المهارة، والمحادثة وأساليبها هي موضوع هذا البحث.

وقبل أن نشرح مصطلح المحادثة علينا أن نبين العلاقة بين مُصطلحي (المحادثة) و(الكلام)، وهل هما وجهان لعملة واحدة؟ ويميز "ويدوسون" بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال هي: 1- الكلام، 2- التحدث، 3- القول.

-الكلام speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة usage، بينما يُقصد بالتحدث talking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدث هنا - بخلاف الكلام - يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يُطلق عليه "ويدوسون" لفظ القول saying (طعيمة، الناقية، 2006: 61). وبالتالي نستطيع أن نعرف المحادثة بإيجاز فيما يأتي: هي "قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجتهد القبول والاستحسان عند المستمعين، مع سلامة اللغة وحسن التعبير" (الحلاق، 2010: 153). أي أنها المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين.

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة keywords الآتية: المناقشة، الحرة، التلقائية، فردين، موضوع، ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوي في هذا المجال.

**1- المناقشة:** المحادثة مناقشة، ونفهم من هذا أن بعض أشكال الاتصال اللغوي لا يُعتبر محادثة، وإن كان شفهيًا كالمحادثة، ومن هذه الأشكال إلقاء الشعر في المهرجان، أو إلقاء الكلمات في بعض اللقاءات، أو بعض أشكال الحديث الشفوي مما نخرجه من نطاق المحادثة لأنها تفتقد إلى روح المناقشة ومتطلباتها.

**2- الحرة:** المحادثة مناقشة حرة... أي يجب أن تتعد المحادثة عن التردد غير الواعي أو الإجبار على شيء معين؛ أي أن حرية المتحدث شرط لحديثه، والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إن فرض مواقف التعبير بالشكل الذي يتعارض مع ميول الدارسين أمر لا يحظى منهم بقبول؛ ولا يمكن أن يُجدي في تعليمهم المحادثة، أو إكسابهم مهاراتها (طعيمة، 1985: 493)

كما أن فرض عبارات مُعينة لا يقتنع الدارس بأهميتها استخدامها لا يجعل الدارس يتعلم مهارات المحادثة؛ فالمحادثة إذن موقف حر، حيث يشعر الفرد - وهو يتحدث بحرية - بذاته، ويمارس حقه في أن يُعبر بالطريقة التي يجب أن يعبر بها.

**3- التلقائية:** أن يتكلم الفرد على سجيته بتلقائية، فيستخدم ما يُتقن من الجمل والأساليب، فلا تُمر المحادثة خلال خطوات رتيبة متوقعة مرسومة سابقاً، بل قد تجري بشكل لا يتوقعه السامعون.

**4- فردان:** إذن "لا يتم الحديث إلا بحضور طرفين على الأقل هما: المتحدث والسامع، بحيث يتبادلان الأدوار من أن لآخر فيصبح المتحدث سامعاً والسامع متحدثاً" (عمر الصديق، 2008: 79)

ونفهم مما سبق أن إطلاق لفظ محادثة على أية عملية كلامية لا يتوفر فيها متحدثان إنما هي من قبيل المجاز وليست محادثة حقيقية.

**5- موضوع:** يجب أن تدور المحادثة حول موضوع، وقد نُسأل: هل هناك محادثة تجري بلا موضوع؟ الجواب: نعم، فقد يُفرض على المتحدث موضوع لا يريد الخوض به ولا يؤمن به أصلاً؛ وهذا أخطر ما يكون عندما يقوم بعض المعلمين بفرض مواقف الحديث التي لا تجذب الدارس ولا تُهمُّه، وبالتالي لن يكون عنده ما يقوله بشأنها. فالمحادثة يجب أن تدور حول قضية يشعرُ أمامها كل من المتحادثين برغبة لإبداء الآراء، وتبادل وجهات النظر فيها (طعيمة، 1985: 494).

**خامساً: ركائز المحادثة:**

استناداً لما رأيناه من أهمية المحادثة يتوجب علينا أن نفضّل قليلاً فيما نتحاجه المحادثة من ركائز لإرساء دعائمها، ومن هذه الركائز:

## 1- النطق:

يجب أن نهتم بتعليم الدارس النطق منذ البداية تعليماً صحيحاً، وهذا ما أجمع عليه كل أهل الاختصاص؛ إذ إن تصحيحه بعد تعلّمه بشكل خاطئ عملية صعبة جداً.

ولا بدّ أن نشير إلى نقطة مهمّة جداً، وهي أننا لا نريد من الدارس أن ينطق كأهل اللّغة، ولا نريد منه أن يتحكّم بالنظام الصوتي للّغة كما يتحكّم متحدّثوها؛ ونقصد بالتحكّم هنا القدرة على إخراج الأصوات بالشكل الذي يمكن المتعلّم من الكلام مع أبناء اللّغة من دون أن نراعي الدقّة الكاملة في إخراج أصواتهم ونبراتهم وتنغيمهم.

وهنا لا بدّ من أن نذكر أن الكثير من الدارسين يعتمدون في تعلّمهم النطق الصحيح على تقليد المعلّم، ومع افتراض سلامة نُطق المعلّم ودقّته، إلّا أن هذا لا يكفي، فالدارسون محتاجون للتدريب المنظم على تقليد الأصوات وإخراجها، والتركيز على وصف حركات اللسان والشفاه والتدريب على الاستماع الواعي للعبارة والجمل التي دخلت في خزينته اللغويّة، وحصيلة ما ذكرنا سابقاً أنّ الأذن يجب أن تُدرّب على أن تسمع الأصوات الجديدة والغريبة بشكل دقيق.

ولا بدّ هنا من أن نلفت الانتباه إلى أن كثيراً من الدارسين يظنّون أنهم يسمعون الأصوات الجديدة بشكل جيد، وهم في الحقيقة لا يسمعون سوى تلك الأصوات في لغتهم الأم القريبة من أصوات اللّغة التي يتعلمونها.

فعادةً ما يستمع الدارس فقط إلى الأصوات التي تعودت أذناه على سماعها، وتعود عقله على استقبالها والاستجابة لها؛ ومن هنا يتحمّ على معلم العربيّة أن يقوم بعملية تقويم لِنطق الدارسين للأصوات، ويحدّد الأصوات العربيّة التي يصعب نُطقها عليهم، ثم يقوم بتوضيح الفرق بين نطقهم للأصوات والنطق الصحيح لها... ثم يكشف لهم عن الخطأ الذي ارتكبه في تحريك اللسان والشفاه، ثم يدرّبهم مرة أخرى على النطق الصحيح (طعيمة، 1985: 160)

وتأكيداً لما سبق نقول: إن كثيراً من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبية تحبّذ الاهتمام بتعليم أصوات اللّغة قبل تعليم رموزها المكتوبة؛ حيث تُعتبر الفترة التي تسبق القراءة فترة أساسية في بناء العادات الصوتية للّغة، فإذا كانت القراءة تقوي المهارات السمعية الشفوية، فمن الضروري أن يسبقها دائماً تدريب كامل على الأصوات... ولكن لا ينبغي أن يُفهم من هذا وجوب تأجيل القراءة والكتابة حتى تتمّ السيطرة الكاملة على النظام الصوتي للّغة، والموضوع هنا أشبه ما يكون في رأي الباحث ببناء تتّم فيه تسوية الأرضيّة، فإرساء القواعد في حالة من التوالي الزمني.

وأخيراً نقول: إن التحوّل من الكلام إلى القراءة يمكن الوصول إليه بنجاح بواسطة معلّم يراعي تقديم الفترة الصوتية على فترة القراءة، أي يؤخّر قليلاً الكلمات المكتوبة، وهذه الفترة التي تسبق القراءة رَغَم قصرها إلّا أنها مهمّة جداً لحقيّة أكدتها نظريات التعليم التي تقول: "أسهل عليك أن تُشكّل عادةً جديدة من أن تعيد تشكيل نفس العادة بعد أن تشكّلت بصورة خاطئة" (طعيمة، 1985: 161).

## 2- المفردات:

مقدّمة: تنمية المفردات هدفٌ من أهداف أيّ خطة لتعليم لغة أجنبية، وذلك لدورها الكبير في إنجاح عملية الاتصال حيث تُعدّ المفردات المكوّن الأساسي للكفاءة اللغوية التي تمكّن المتعلمين من التحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وبالتالي التواصل والتفاعل مع أبناء اللّغة، فامتلاك ذخيرة واسعة من المفردات ضروري للوصول إلى المستويات المتقدّمة. وذلك لأنّ المفردات هي أدوات حمل المعاني ووسائل ترجمة الأفكار... وبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكّر باللّغة ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد؛ وتفكيره باللّغة الهدف فتح كبير في عملية تعلّم اللّغة... وتكتسب المفردات في اللّغة الهدف من خلال مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) ثم تأتي مهارتنا المحادثة والكتابة ففسحان المجال لتنميتها والتدريب على استخدامها، ومعنى هذا أن الكلمات لا تُحصّد ثمار تعلّمها إلّا من خلال السياق (الناقة، 1985: 161)

## مفهوم المفرد اللغوية:

المفردة اللغوية هي أصغر وحدة لغوية تُعبّر عن معنى دلالي سواء أكانت فعلاً أو اسماً أو أداة



ويشمل مصطلح "مفردات لغوية" في سياق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية:

- كلمات منفصلة: «كبير، صغير».

أفعال اصطلاحية: «رَغِبَ في، رَغِبَ عن».

- متلازمات لفظية: «ارتكب خطأ، ألقى كلمة».

- تراكيب ثابتة: «أخيراً وليس آخراً، من كُلِّ حَدَبٍ و صوب».

تعبيرات اصطلاحية: «غلى الذم في عروقه: غضب» (الرهبان، 2016: 69).

### 3- القواعد:

كثيراً ما يهمل المهتمون بتعليم اللغة الأجنبية الإشارة إلى القواعد، بل نرى بعضهم ينكرها تماماً؛ أما المتعلمون للغة أجنبية فكثيراً ما يصرحون بأن القواعد ليست ضرورية في تعلم استخدام اللغة، أي ليست ضرورية للتحدث باللغة، ومهما يكن الأمر هناك حقيقة لا يمكن إنكارها وهي أن اللغة مجموعة من القواعد التي ينبغي أن يعرفها جيداً المتكلم بها أو الراغب في تعلمها في وقت مبكر أو متأخر، وسواء تم بوعي أو بغير وعي.

وبالتالي لا مناص من تقديم قواعد اللغة العربية لمن يتعلمها من غير الناطقين بها، وقد يسأل سائل: لماذا نقدمها ولماذا يدرسها الأجنبي على الرغم من صعوبتها؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال نقول: إننا ندرس القواعد لثلاثة أمور هي (مجاور، 1978: 666)

1- لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها.

2- لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.

3- لأنها تساعد على فهم الجمل وتركيبها... الخ.

وإذا نظرنا إلى هذه الإجابة من منظور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وجدنا أن من جادة الصواب أن يُدرك الأجنبي المتعلم أصالة اللغة ومظهراً من مظاهر حضارتها؛ وأنه ما دام يتعلم اللغة فلا بُدَّ من استخدامها، ومن ثمَّ عليه أن يتعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام، وتساعد على الفهم والتركيب، هذا إلى جانب أمر مهم جداً وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضاً فيه متعة عقلية للدارس الأجنبي لأنهما مظهران غير عاديين من مظاهر اللغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي. فإذا نظرنا إلى النحو مثلاً وجدنا أنه عبارة عن معايير وضوابط وقوانين وأدلة، وكلها عمليات معنوية تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم. وهي عمليات تناسب المتعلم الأجنبي الكبير وتشده نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقلية التجريدية.

### سادساً: أهداف تدريس مهارة المحادثة:

مهارة المحادثة كما ذكرنا سابقاً هي التي تُعزِّز من خلالها عن مشاعرنا ومعتقداتنا وآرائنا، وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون لهذه المهارة أهداف وغايات يسعى إلى تحقيقها كل من يريد أن يتقن المحادثة،

وسنحاول أن نوزع أهداف تدريس المحادثة على مستويات تعليم اللغة بحسب المرجع العالمي الأقدم وهو الإطار الأمريكي (ACTFL) الصادر عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، والذي يتكوّن من خمسة مستويات رئيسية هي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، والمتفوق، والمتميز. وتقسّم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية سنقدمها الآن ونوزع عليها أهداف تدريس المحادثة.

### 1- المستوى المبتدئ الأدنى (الرهبان، 158: 2016):

- أن ينطق المتعلم الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.

- أن يميّز عند النطق بين الأصوات المتشابهة، مثل: (ذ، ز، ظ...).
  - أن ينطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً، مثل: (ب، ت، ث...).
  - التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
  - نطق الكلمات والجمل المقّمة في المقرّر نطقاً صحيحاً معيّراً.
  - أن ينطق الكلمات المنوّنة نطقاً صحيحاً.
  - أن يتمكّن من العبارات السهلة المحفوظة، مثل التحية والوداع والشكر.
- 2- المستوى المبتدئ الأوسط (الرهبان، 2016: 156):**
- أن يستخدم نظام التنغيم السليم للاستفهام والنداء والأمر.
  - أن يستطيع تقديم نفسه للآخرين.
  - أن يتمكّن من استخدام النبر السليم في مقاطع الكلمة والجمل العربية.
  - أن يتمكن الطالب من التحدّث مع من حوله بصورة مقبولة في حدود المفردات والتراكيب اللغويّة التي تعلمها في هذا المستوى.
  - أن يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظيّة استخداماً معيّراً عمّا يريد توصيله من الأفكار.
- 3- المستوى المبتدئ الأعلى (الرهبان، 2016: 159):**
- أن يتّوّن نطق التضعيف والإشباع والإدغام والتشديد بالضم والفتح والكسر والتنوين.
  - أن يستطيع التعبير عن الحاجات الأساسية باستخدام عبارات سبق أن تعلمها (براون، 1994: 285).
  - أن يستطيع توجيه الأسئلة البسيطة مستعيناً بما تعلمه.
  - أن يستطيع أن يكون جملاً جزئيّة فيها قدر لا بأس به من الدقّة.
  - أن تلمس عنده شيئاً من التلقائيّة والمرونة.
  - أن يلم بالمفردات التي تتعلّق بحاجاته الأساسيّة.
- 4- المستوى المتوسط الأدنى (الرهبان، 2016: 159):**
- استخدام النظام الصحيح لتكوين الكلمة العربية عند الكلام.
  - أن يستطيع أداء الحد الأدنى من الحاجات الأساسيّة ومتطلبات الحياة الاجتماعيّة.
  - أن يستطيع توجيه بعض الأسئلة.
  - أن يستطيع الإجابة عن أسئلة يسيرة في مجال الحاجات الأساسيّة والموضوعات المألوفة.
  - أن يستطيع بدء حوار أو مواصلة حوار بسيط وجهاً لوجه (براون، 1994: 285)

**5. المستوى المتوسط الأوسط (الرهبان , 2016 :159):**

- أن يدرك الموقف الانفعالي لطبيعة المحادثة، واتخاذ الأسلوب المناسب لها.في حالة التعجب مثلاً.
- أن يتقن الظواهر اللغوية للغة العربية التي درسها.
- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، كعبارات التبريكات والتهاني .
- أن يكتسب القدرة على الحديث في مواقف اتصالية متنوّعة مع نسبة أخطاء قليلة.
- أن يلخّص شفويّاً نصّاً قرأه أو استمع إليه.
- استخدام عبارات المجاملة والتحيّة استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية.

**6- المستوى المتوسط الأعلى (براون، 1994: 286) :**

- يستطيع أداء الحاجات الأساسية وبعض المتطلبات الاجتماعية المحدودة.
- أن يتسم بالتلقائية في استخدام اللغة إلى حدّ ما.
- أن يستطيع البدء بحوار عام مع الاستمرار فيه.
- يجب أن تظهر مرونته في الحديث وقد ازدادت في عدد من السياقات خارج نطاق الحاجات الأساسيّة.
- أن يستقر ترتيب الكلمات لديه إلى حدّ ما.
- أن يكون على وعي بطرائق الربط الأساسيّة مثل الضمائر وتصريف الأفعال.
- أن يستطيع أن يتكلم مستعملاً الزمن الماضي والمستقبل.

**7- المستوى المتقدّم الأدنى (براون، 1994: 286) :**

- يستطيع أداء المتطلبات الاجتماعيّة الروتينيّة، وبعض متطلبات العمل المحدودة كأن يطلب إجازة مثلاً
- يستطيع التعامل بثقة مع معظم المواقف الاجتماعيّة كتقديم نفسه للآخرين، والحوارات العنويّة عن الأحداث الجارية والعمل والأسرة والمعلومات الشخصيّة.
- يستطيع التعامل مع بعض متطلبات العمل المحدودة.
- يمتلك قدرّاً كافياً من المفردات للرد على بعض العبارات غير المباشرة.
- تكون لهجته واضحة إلى حدّ كبير.

- أن يكون دقيقاً في استخدام التراكيب الأولىّة كالتراكيب التي تُستخدَم في حالة الوداع أو الترحيب

**8- المستوى المتقدّم الأوسط (الرهبان، 2016 :161):**

- التعامل بسهولة وثقة مع عدد كبير من الموضوعات التواصلية.

- المشاركة في أكثر المحادثات غير الرسمية، وبعض المحادثات الرسمية في موضوعات تتعلق بالمدرسة والبيت والأنشطة (خارج العمل) في أوقات الفراغ أو تلك العائدة للأحداث ذات الاهتمامات التجارية والشخصية والعامّة والفردية.

- التحدّث عن بعض الموضوعات المتعلقة بالتوظيف والأحداث الجارية والمسائل التي تهم العامة والمجتمع.

- السرد والوصف باستخدام الصيغ الزمنية الرئيسة للأفعال في الماضي والحاضر والمستقبل من خلال تقديم كامل مع ضبط جيد للشكل، ويتم السرد والوصف بالتجميع والتشابه ليُجعل من الوقائع الداعمة وذات العلاقة حديثاً ممتدداً في فقرة كاملة.

- تجميع وربط الجمل في حديث مترابط على امتداد الفقرة، على الرغم من أنّ معالجة السرد والوصف في هذا المستوى تتمُّ بشكلٍ منفصل أكثر ممّا هو محبوب.

- استخدام الإستراتيجيات التواصلية كإعادة الصياغة والإطناب.

### 9- المستوى المتقدم الأعلى (الرهبان , 2016: 161):

- إنجاز كافة الموضوعات المطلوبة المتعلقة بالمستوى المتقدم كلّ بسهولة من حيث اللّغة وثقّة وبجدارة.

- القيام بالشرح التفصيلي والسرد الكامل والدقيق في الصيغ الزمنية للأفعال كافة.

- القيام ببناء حُجّة داعمة لرأيه، والقدرة على بناء فرضيات، واستخدام مفردات دقيقة بنبرة مناسبة .

- مناقشة بعض الموضوعات بشكلٍ مجرد لاسيما عندما تكون متعلّقة باهتماماته الشخصية، وبتخصّصه .

### سابقاً: أساليب تدريس المحادثة :

قد يسأل سائل: لماذا اطلقت عليها اسم (أساليب تدريس المحادثة) ولم تسمّها طرُق تدريس المحادثة مثلاً أو غيرها من الأسماء

في الحقيقة اعتمدتُ هذا الاسم لقناعتي بمنهجية اللغوي التطبيقي أنتوني في تمييزه بين هذه المصطلحات وشمولية كلّ منها، حيث شرح الطريقة على أنها هي الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منظّمة، وبشكلٍ لا يُناقضُ فيه جزءٌ من هذه الخطة أيّ جزءٍ آخر، فهي المستوى الذي نطبّق فيه النظرية والذي نختار فيه المهارات المحدّدة التي نوّدُ تعليمها، والمحتوى المطلوب تدريسه، وكذلك الترتيب الذي تقدّم به ذلك المحتوى، ويكون ذلك كلّ مبنياً على المذهب الذي نختاره.

أما الأسلوب عنده فهو المستوى الذي نصف فيه الإجراءات الصفية التي تحدّث حقاً بكل تطبيقاتها العملية، أي أن الأسلوب تطبيقي يريد الوصول إلى غاية محدّدة، وكل أسلوبٍ يجب أن يطرد مع طريقة معينة، والطريقة يجب أن تتفق مع مذهب معيّن؛ أي أن الأساليب تنفذ الطريقة التي تسير وفق مذهب ما (ريتشارد، روجرز، 1410: 28).

لذلك ارتأينا اختيار مفردة (أسلوب) لأنّها أدقُّ وأكثر تعبيراً.

أولاً: تعريف الأسلوب: الأسلوب بحسب اللغوي التطبيقي الأمريكي أنتوني - وكما ذكرنا سابقاً - هو ما يحدث في حجرة الصف من إجراءات وأعمال، وبالتالي هو نشاط تطبيقي يمثل خدعة معينة أو إستراتيجية، أو وسيلة نستخدمها في الصف لتحقيق غاية مباشرة (ريتشارد، روجرز، 1410: 29)

وتكاد تدور معظم تعريفات العلماء حول هذه النقاط الواردة في تعريف أنتوني، ولكن بعض العلماء أشركوا الدارس وردّات فعله في توصيفهم للأسلوب فقالوا (جابر، 2002: 87) : الأسلوب هو مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية التي يقوم بها المعلم والتلاميذ، وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل، ويكون التلميذ إيجابياً ونشطاً وفعالاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوّراته بنفسه، وتصويبها بشكلٍ دائم.

ولأسلوب التدريس الناجح مواصفات، هي:

- 1- المعلم حر في اختيار الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف.
- 2- أن يكون الأسلوب متماشياً مع نتائج البحوث الحديثة وعلم النفس الحديث، والتي تؤكد على مشاركة الطلاب في النشاط داخل الحجرة الصفية.
- 3- نتيجة للفروق الفردية بين التلاميذ، فإن المعلم اللّامح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كل أسلوب مع مجموعة من الطلاب.
- 4- أن يضع المعلم في اعتباره مستوى نمو التلاميذ، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية، وبالتالي يجب تغيير الأسلوب تبعاً لتطور مستوى الطلاب.

ثانياً: آلية اختيارنا للأساليب التي سنعمدها في هذا البحث

- 1- الأسلوب المباشر. 2- الأسلوب السمعي الشفهي. 3- أسلوب الأسئلة والأجوبة.
- 4- أسلوب أداء الأدوار. 5- أسلوب المناظرة. 6- الأسلوب التوليقي. 7- أسلوب حل المشكلات... إلخ (الناقة، 1985: 164).

ولكننا سنختار ثلاثة فقط هي (الأسلوب السمعي الشفهي والأسلوب المباشر وأسلوب أداء الأدوار من بين تلك الأساليب لسببين:

السبب الأول: لقد حاولنا في هذا البحث أن نجتمع أهم الأساليب وأشملها - بحسب رأينا - وبحسب أسسٍ ومعطيات جعلت هذه الأساليب الثلاثة أوسع من غيرها، بل وتشمل على أساليب فرعية أخرى، فمثلاً أسلوب الأسئلة والأجوبة هو إستراتيجية أساسية في الأسلوب المباشر، ويعتمد عليه أيضاً الأسلوب السمعي الشفهي، وأسلوب المناظرة - كما سنرى لاحقاً - جزء مهم من الأسلوب المباشر وأسلوب تمثيل الأدوار والأسلوب السمعي الشفهي، لذا اخترنا تلك الأساليب الثلاثة الأساسية لأنها تختصر الكثير من الأساليب الفرعية.

السبب الثاني: انتقينا أساليبنا من الأساليب التي تندرج تحت ما يسمّى المدخل السمعي البصري الذي يشمل أساليب وإستراتيجيات كثيرة (كالأسلوب المباشر، وأسلوب سلاسل المواقف التمثيلية والأسلوب السمعي الشفهي وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ومن الإمكانيات نجد المعسكرات والرحلات والمناقشات... إلخ). (الناقة، 1985: 165)

لأننا على قناعة بفوائد هذا المدخل في تعليم المحادثة و مؤمنين بأهمية ركائزه التي تؤكد على ما يلي (الناقة، 1985: 165)

- 1- ارتباط الصورة بالصوت يقلل كثيراً من الإحساس بالحاجة إلى اللغة الأم، فالمعنى واللفظ هنا يرتبطان ارتباطاً مباشراً دون حاجة لتدخل من اللغة الأم.
- 2- هذه الأساليب تلتفت الانتباه منذ البداية إلى تدريب الدارسين على التفكير في اللغة الأجنبية باللغة الأجنبية ذاتها.
- 3- الحاجة للكتابة هنا تقل، لأن الكلمات المتكلمة لا ترتبط فقط مع التابع الصحيح للنطق، بل أيضاً مع ما تثيره الصورة من معاني مما يُساعد على حفظ النطق واستدعائه بمجرد رؤية الصورة.
- 4- التعلّم هنا يعتمد على العرض البصري مع التذكّر السمعي مع الاستخدام الشفوي، ولا شك أن البصر مع السمع مع النطق والاستخدام تؤكد القدرة على الحديث.
- 5- هذا المدخل يتضمّن دوافع ومثيرات للمتعلم حيث تُتاح له الفرص العملية لاستخدام ما حفظ من عبارات في فترة الاستماع، وللشعور بأنه تعلم شيئاً مفيداً، فهو يعايش الناس والصور ويقحم نفسه في مواقف حقيقية حيّة متحركة.

وقبل أن نطّلع على أساليب تدريس المحادثة علينا أن ننوّبه إلى نقطة مهمة وهي عدم وجود أسلوب كامل في تدريس المحادثة، فكل أسلوب يحتاج إلى غيره كي يُؤدّي الفائدة المرجوة، وهذا يلقي بمسؤولية التنسيق والدمج على كاهل المدرّس - كما ذكرنا سابقاً - الذي يجب أن يختار أفضل ما جرّبه الآخرون، ثم يكتفّه تبعاً لظروفه الخاصة وظروف طلابه، فهناك الكثير من الأفكار التي يمكن اكتسابها من خلال فحص الجوانب الجيدة في كل أسلوب، ناهيك عن تنمية الحدس عند المعلم بعد ذلك الفحص، وتلك الأفكار وهذا الحدس يُمكن أن يصير جزءاً من نظام المدرس الانتقائي الذي يتّسم بالتأني والاستتارة (براون، 1994: 200).

**الأسلوب السمعي الشفهي:**

يبدأ هذا الأسلوب تعليم اللّغة على أساس أحاديث مُتبادلة تتضمّن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليوميّة وعلى تراكيب أساسيّة كثيرة الشبوع.

أما المحتوى من المفردات فيظل عند الحد الأدنى؛ لأن الدارس وبحسب منظري هذا الأسلوب يجب أن يسيطر أولاً وبشكل محكم على التراكيب.

و يتعلم الدارس المحادثة برأيهم عن طريق عملية الحفظ التمثيلي، فالدارسون يحصلون جُمَل المحادثة بفاعلية جملة جملة حيث يستمعون أولاً بانتباه للمدرّس أو للنموذج مسجلاً على شاشة العرض، ثم يبدؤون بتكرار تلك الجمل إلى أن يتقنوها بدقة وطلاقة، ومن ثم يصبحون قادرين على استخدامها في المواقف الاتصالية مع الآخرين، أي تصبح اللغة عادة يكتسبونها كما يكتسبون بعض العادات السلوكية الأخرى (الناقة، 1985: 96):

ولعلّ هذه النقطة أهم ما يميّز هذا الأسلوب، إذ أنه يرى تعلّم اللّغة الأجنبيّة في الأساس عبارة عن تكوين عادة آليّة، وهذه العادة تُكوّن وتترسّخ من خلال إعطاء الاستجابات الصحيحة أكثر من تكوينها عن طريق ارتكاب الأخطاء، فعن طريق استظهار الحوارات وأداء تدريبات الأنماط يمكن تقليص فرص الوقوع في الخطأ إلى الحد الأدنى (ريتشارد، روجرز، 1410: 98).

واللغة عند منظري هذا الأسلوب سلوك لفظي، وهذا يعني - الإنتاج الآلي وفهم العبارة المنطوقة - يمكن تعلمه عن طريق توافر ثلاثة عناصر أساسية في التعليم هي:

أ - المثبر الذي يستدعي السلوك.

ب - الاستجابة التي يحدثها المثبر.

ج - التعزيز الذي يساعد على تحديد صحة الاستجابة (مناسبة هي أم غير مناسبة)، ويشجع على تكرار الاستجابة أو كبتها في المستقبل.

والتعزيز يُعد من أهم سمات هذا الأسلوب، وهو عنصر مهم في عملية التعليم لأنه يزيد من قوة احتمال حدوث السلوك مرّة أخرى وتحوّله إلى عادة في نهاية الأمر (ريتشارد، روجرز، 1410: 97).

وبناءً على ما سبق فقد استطاع أنصار هذا الأسلوب أن يحقّقوا لدى التلاميذ السلاسة والطلاقة في الحديث باللّغة الهدف في وقت مبكر جداً، وجزء محدود من مواد اللّغة التعليميّة.

فالتلميذ مُنذ البداية يتعلّم شذرات من اللّغة يمكن استخدامها في الحال في مواقف الاتصال.

حيث يعرف نفسه بالآخرين ويتعرف عليهم ويجب عن أسئلتهم ممّا يؤدي إلى ثقة الدارس بنفسه ويدفعه إلى مزيد من التعلّم (العصيلي، 1422: 333)

**أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات والأعمال:**

ينتمي هذا الأسلوب إلى طريقة الاستجابة الجسديّة الكاملة، وهي طريقة لتدريس اللّغة مبنية على تنسيق الكلام والفعل؛ لذلك نجدها تحاول تدريس اللّغة عن طريق النشاط الجسدي (الحركي).

ويرى منظرو هذا الأسلوب كـ"أشر" وغيره أنّ تعلّم اللّغة الثانية الناجح لدى البالغين هو عملية توازي اكتساب اللّغة الأولى لدى الأطفال؛ حيث يزعم البعض منهم أن الكلام الموجّه إلى الأطفال صغار السن يتكوّن بشكل رئيسي من الأوامر التي يستجيبون لها جسدياً (حركياً) قبل أن يبدؤوا مرحلة الاستجابات اللفظيّة؛ وبالتالي ينبغي على البالغين الذين يتعلّمون لغةً ثانية أن يستعيدوا العمليات التي يستخدمها الأطفال في اكتساب لغتهم الأم (ريتشارد، روجرز، 1410: 167/166).

، وأن يعيشوا ذات الأجواء، لا سيما المرح والراحة التامة بلا توتّر، وإزالة التوتّر شرط أساسي لفهم اللّغة الهدف والانطلاق في تعلّمها.

وقد ركّز "أشر" كثيراً على هذه النقطة حيث كان مقتنعاً أن قاعة الدرس بيئةً تبعث على القلق والتوتر، فأوجد إجراءات تخلو من هذا الضغط حيث لا يشعر الدارس أنه واعٍ في ذاته أو أنه في موقفٍ دفاعي (براون، 1994، ص197).

إذا فالتوتر في رأيه يتدخل بين عمل المتعلم وبين الشيء الذي ينبغي تعلمه، لذلك كلما قلّ التوتر ازداد التعلم.

ويعتمد هذا الأسلوب بشكلٍ كامل على مجموعة من الأنشطة والحركات والأفعال المتشابهة التي تؤدى داخل الفصل، وليست طريقة فلسفية معقدة (العصيلي، 1422: 351)

ولعلّ ما سبق ذكره أهم ما يميّز هذا الأسلوب عن باقي الأساليب، وتلك الإجراءات التي يعتمد عليها هذا الأسلوب من أنشطة وحركات جعلته يدخل في إطار من المدخل السمعي البصري، ويتكامل مع الأسلوب المباشر، ويفترق عنه في التركيز على الأحداث بدلاً من الأشياء، أي توسيع مدى المعنى في الكلام، والانتقال من الكلمة والجمله إلى الموقف المتكامل المكوّن من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمتراصة؛ حيث يقوم المعلم بأداء مجموعة من الأعمال ذات موضوع واحد، ويصحب أداء تلك الأعمال وصفٌ لما يقوم به.

ويقوم الدارسون بعد ذلك بأداء هذه الأعمال في جماعات صغيرة، ويمكن أن تقوم إحدى الجماعات بالكلام المصاحب للأداء في شكل كورس، أو يُطلب من كل دارس أن يصف الأداء أو أن يؤدّي دوراً، ويتكلّم عنه وهو يؤدّيه.

وذلك لأن لعب الأدوار في الأساس هو أحد أشكال التصوير الدرامي؛ وهو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة حيث (1996: 148) موقفاً أو مشكلة ما، يحاولون عرضها أمام أصدقائهم معبرين عن وجهات نظرهم (حسين، الجمل، يواجون

#### الأسلوب المباشر:

هو من الأساليب التي انتشر استخدامها في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية، ولعلّ هذا الأسلوب هو ما شاعت تسميته بالطريقة المباشرة (الناق، 1985: 166)

وسمّي بالأسلوب المباشر؛ لأنه يفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها.

ونفهم ممّا سبق أن أهم ما يميّز هذا الأسلوب هو "تحريم الترجمة" حيث يرتبط المعنى - كما ذكرنا مباشرة باللغة الجديدة (العصيلي، 1422: 21)

وهذا الأسلوب يقوم في الحقيقة على مبدأ رئيسي من مبادئ سيكولوجية اللغة يمكن تحويله مباشرة إلى مواقف تعليمية في حجرة الدراسة (الناق، 1985: 166).

حيث يبدأ بتعليم المفردات أولاً من خلال سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليومية، مثل: الاستيقاظ، وتناول الطعام، والتسوق، وزيارة الطبيب... إلخ، معتمدة في ذلك على تحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي مع الاستعانة بالصور والرسوم وغيرها (الناق، طعيمة، 2003: 73).

يقول الدكتور محمود كامل الناق: «يُخطئ من يظنّ أن هذا الأسلوب خاص بتدريس الكلمات والجمل فقط لاستخدامها في الكلام، ذلك أنه لا يُستخدم في تدريس الكلمات والتراكيب الجديدة فقط، بل في تدريس قواعد اللغة المختلفة. ويشيع استخدام هذا الأسلوب دون وعي في كثير من المواقف والطرق التعليمية؛ فهو يستخدم في المحاضرة والمناقشة والشرح، وفي أداء الأغاني أو قصّ القصص، وفي معظم المواقف التي تحتاج إلى عمل وتمثيل وحركة في تعليم اللغة الأجنبية» (الناق، 1985: 166).

ويجب ألا يظنّ مدرس العربية (لناطقين بغيرها) أن هذا الأسلوب يقتصر على ربط الكلمات بالأشياء الدالة عليها، وربط الأشياء بالسياق فقط، حيث إن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي ربط الكلمات بالأشياء الدالة عليها، ثم ربط الأشياء بالسياق، ثم ربط السياق بالتعبير في اللغة المتعلمة، وبما أن السياق قد يكون فكرة أو حدثاً أو موقفاً حيويّاً كاملاً، فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بهذا المعنى (فكرة أو حدث) بالتجربة أو الخبرة الحقيقية التي أعطت الفكرة أو السياق نبضه الحقيقي.

#### خاتمة :

يُعدُّ تعلُّم المحادثة الهدف الأمثل لمعظم الدارسين من الناطقين بلغات أخرى، ولا غرو في ذلك فهي الشق الإبداعي لمهارة الكلام، وهي أهم ألوان النشاط البشري للكبار، والصغار، للناطقين بها، أو غيرها، ولذلك نرى أنه من الأفضل البدء بتعليم المحادثة منذ بداية تعلُّم الدارسين للغة العربيَّة، مع وجوب الاهتمام بركائز المحادثة كحفظ الكثير من الكلمات، وفهم بعض القواعد النحوية الضرورية، وتجربة مختلف الأساليب والاستراتيجيات الحديثة، واختيار ما يناسب شخصية المعلم وإمكاناته، وواقع الطلاب، وظروف العملية التدريسية، لاسيما تلك الأساليب التي تنضوي تحت مُسمى المدخل السمعي الشفوي، وذلك لما لها من فائدة كبرى في سرعة تعلُّم العربيَّة بالنسبة لمعظم شرائح الطلاب، ولما تميَّز به من سهولة في التطبيق. وعلينا نحن المعلمين أن نهتم بتحقيق الدارسين للأهداف اللغوية في كل مستوى من المستويات، لأن تحقيق أهداف تدريس المحادثة يُعدُّ مؤشراً دقيقاً على مدى نجاح عملية تعليم المحادثة، وتعلُّمها. وبما أن المحادثة هي الشكل الرئيس للاتصال، وأكمل أشكال التعبير، وأصدقها في نقل المشاعر، وأوضحها في تبيان الأفكار؛ أوصي الزملاء القائمين على المؤسسات التعليمية بتقديم الدعم، وحشد الجهود، من خلال إعداد برامج منهجية قائمة على أسس تربوية علمية من أجل أن تأخذ هذه المهارة مكانة متميزة في برامج تعليم العربيَّة للناطقين مكانة تناسب قيمة مهارة المحادثة التي هي بلا شك رأس الحربة في عملية تدريس العربيَّة للناطقين غيرها، وأوصي أيضاً بعقد دورات تدريبية يتم فيها تدريب، وتأهيل المعلمين الراغبين بتدريس المحادثة وإطلاعهم على كل ما هو جديد في هذا الميدان.

### Kaynakça

- Abdullah,Ö.S.(2008). *Ta'limu'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtîkîn bi-Gayrihê*.Daru'l-Alemiyye.
- Brown, D. (1994).*Üsüsü Ta'allum el-Luğa*:(çev. Abduh er-Racihi, Ali Ali, Ahmed Şaban). Beyrut: Darü-n Nahdatil-Arabiyye.
- Cabir ,V. A.(2002). *Tedrisu'l-Lugati'l-Arabiyye Mefâhîm ve Tatbîkât Ameliyye*, 1. Baskı, Umman: Daru'l-Fikr.
- el-Gâli,N.A, Abdullah,A. *ususu İdad'il-Kutubi't-Ta'limiyye li-Gayri'n- Nâtîkîn bi'l-Arabiyye*.Riyad:Dâru'l-Ğalı.
- el-Hallâk,A.S.(2010). *el-Merci' fi tedrîs Maharâtî'l-Luğa ve Ulumiha*:Trablusgarb,el-Müessesel-Hadîse Li'l-Kitâb.
- Huseyn, A.(1996).*Mu'cemu Mustalahâtî't-Terbeviyye fi Menâhic ve Turuki't-Tedrîs*: Câmiatü Ayn Şems.
- Mahcûb, A, Abdunnebi, M.A. el-Mahârâtu'l-Lügaviyye.Hortum:Câmiatu Sudanu'l-Meftuha.
- Mücâvir,S.A. *Tedrisu'l-Lugati'l-Arabiyyeti fi'l-Merhaleti'l-İbtidaiyye*.Kahire:Dâru'l-Ma'arif.
- en-Nâka, M. K.(1985) *Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtîkîn bi-Luğâtin Uhra*.Mekke: Menşurat Câmiatu Ümmü'l-Kura.
- en-Nâka, M, Tu'ayme, R. A.(2003).*Tarâik Tedrîsi'l- Luğati'l-Arabiyye Li-Ğayri'n-Nâtîkîne Bihâ*.Ribat:Matba'atu'l-Ma'ariful-Cedîde.
- er-Rahban,A. vd.(2016). *Delilun Tatbikiyyun li-Muallimi'l-Luğati'l-Arabiyyeti Li'n-Natikine bi-Ğayriha*.İstanbul: Akdem Yayınevi.
- Rocherster,R.(1990):*Mezâhib ve Taraik fi Ta'limi'l-Luğât*.Riyad:Dâru Âlemi'l- Kitâb.
- Tu'ayme, R. A. (1989). T'alîmi'l-Lugati'l- 'Arabiyye li-Gayri'n- Nâtîkîne bihâ Menâhicahu ve esâlibehu.Mısır: Menşuratu'l-Munazzama'l-İslamiyye'l-Arabiyye lil-Ulûm ve's-Sekâfe.
- Tu'ayme, R. A.(1985). *El-Merci' Fî Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtîkîn bi-Gayrihê*.Mekke.
- Tu'ayme, R. A, en-Nâka M.K.(2006). *Ta'limu'l-luga İttisâliyyen Beyne'l-Menâhic ve'l-İsteraticiyât*. : Menşuratu'l-Munazzama'l-İslamiyye li't-Terbiye ve'l-Ulûm ve's-Sekâfe icesco.
- Tuleyb,İ.(2003). *el-Murşidu'l-Vecîz li-Muallimî'l-luga'l-Arabiyye li'n-Nâtîkîn bi-Gayrihê fi'l-Müstevayâtî'l-Mütevassita ve'l-Mütekaddime*.kuala lumpur.
- el-'Usaylî, A.(2001).Esâsiyyâtu *Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtîkîn bi-Luğâtin Uhra*.Mekke: Câmiatu Ümmü'l-Kura.



## 55-Kur'ân'da geçen lider kavramları ve özellikleri

Kemal ŞİMŞEK<sup>1</sup>

**APA:** Şimşek, K. (2022). Kur'ân'da geçen lider kavramları ve özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 911-929. DOI: 10.29000/rumelide.1074124.

### Öz

Kur'ân, Müslümanların söz ve davranışlarında uymaları gereken kuralların yazılı olduğu kitaptır. Allah, Kur'ân'da insanlara üstlenmeleri gereken bir takım sorumlulukları bildirmiştir. Bu sorumluluklardan biri “emânet”i üstlenme sorumluluğudur. Çünkü Kur'ân'da Allah'ın göklere, dağlara ve yerlere “emânet”i üstlenmelerini teklif ettiği onların bu sorumluluğu almaktan kaçındıkları ancak insanoğlunun bu sorumluluğu üstlendiği bildirilmektedir. Müslüman düşünürlerin çoğu insanın üstlendiği “emânet”i yönetme, idare etme şeklinde anlamışlardır. Eskiden beri emâneti üzerine alacak olan insanların kimler olduğu konusu merak edilen bir konu olmuştur. Dolayısıyla Kur'ân'da emâneti üstlenip yönetme sorumluluğunu alan insanların hangi adlarla isimlendirildiği, birinin yönetimine neden ihtiyaç duyulduğu konuları sürekli sorgulanmıştır. İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanın sahip olduğu bu özellik, insanları bir arada yaşamaya mecbur etmiştir. Bir arada yaşamak da belli ortak kurallarla mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bu kuralları uygulayacak, kontrol edecek, kimselere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Var olan kuralları uygulayacak olan kimseler, farklı yer, zaman ve toplumlarda başkan, önder, lider anlamına gelen değişik adlarla isimlendirilmişlerdir. Ancak yönetici olan kimselere verilen isimlerin hepsi liderlik etme, yönlendirme, yönetme anlamlarını ifade etmektedir. Kur'ân'da insanları yöneten, lider veya liderler sahip oldukları özellikler, yetkilerinin kaynağı ve yönettikleri topluluk bakımından farklı isimlerle ifade edilmişlerdir. Ayrıca liderlere ait özellikler, liderlerin fikir, karar ve davranışlarının sonuçları örneklerle anlatılmış ve muhataplara buna göre davranmaları için öğütler verilmiştir. Kuran'da liderler, tek başına lider ve sosyal sınıf olarak liderler topluluğu olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Bu araştırmada Kur'ân'da geçen lider ve liderlikle ilgili kavramlar incelenecek, lider ve liderlerin özellikleri, kaç tür lider bulunduğu ortaya konmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kur'ân, lider, liderlerin özellikleri

## Leader concepts in Qur'an and their characteristics

### Abstract

Qur'an is the book in which the rules that Muslims should obey in their words and behaviours have been specified. God has conveyed a series of responsibilities in Qur'an that should be obeyed by all people. One of these responsibilities is the responsibility of taking on the “trust”. Because it is indicated in the Qur'an that God has offered the skies, mountains and lands to take on the “trust” but that they refrained from doing so but that humankind has taken on this responsibility. Majority of the Muslim thinkers have interpreted the “trust” taken on by humankind as management and guidance. It has long been a matter of interest as to who the people are to take on the trust. Therefore, it has always been questioned which names the people have in the Qur'an who have taken on the trust

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve Belagati ABD (Antalya, Türkiye), simsek1080@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9321-9383 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074124]

and why is there a need for the administration of one person. Humans are social beings. This quality of humans has forced them to remain together. Living together is possible only through certain mutual rules. Hence, it is always necessary to have people who will impose these rules and control them. People who put into effect the already existing rules in societies have taken on different names throughout history which all mean leader, apostle, and chief. However, all the names given to these individuals express meanings of leading, guiding and directing. The characteristics in the Qur'an of leader or leaders who guide people have been expressed in different names based on the source of their authority and the community they are guiding. In addition, characteristics of leaders along with the outcomes of the decisions and behaviours of leaders have been explained with examples and advices have been provided for all related individuals. Leaders in Qur'an are classified into two groups as leaders by themselves and leaders as a social class. The aim of the present study was to examine the concepts in Qur'an related with leaders and to put forth the types of leaders.

**Keywords:** Qur'an, leader, characteristics of leaders

## 1. Giriş

Lider kavramı İngilizce “leader” kelimesinden Türkçeye geçmiş bir kavramdır. Türkçesi “önder”, “başkan” olan lider kavramı; bulunduğu çevreye yarar sağlayan, süregelen gelenekte köklü değişiklikler yapan ve çevreyi yönetmek için sezgi, zekâ ve bilgiye dayalı karar veren kişi anlamına gelmektedir. Lider, aynı zamanda elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak, çevresini etkileyen, gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilen kimse anlamına da gelmektedir. Lider, , başkalarından bilgi alarak bilgilenen, çevresine damşan ancak son kararı tüm sorumluluğu alarak hep kendisi veren, çevresinde bulunan bireyleri hitabet gücü, sahip olduğu bilgi ve feraseti ile etkileyip, sürükleyen bir yapıya sahip kimsedir.

Liderlerin, meşruiyet kaynakları birbirinden farklıdır. Toplumsal normların yüklediği rolü üstlenmek, inandığı değerleri savunmak, bir soya bağlı olmak, maddî-manevî gücü elinde bulundurmamak veya ilahi irade tarafından seçilmek gibi pek çok etken liderlerin meşruiyetinin kaynaklarındandır. Liderler, sahip oldukları özellikler, liderliklerinin meşruiyet kaynağı, liderlik teorileri gibi bir takım sebepler yüzünden birbirlerinden farklı isimlerle ifade edilmişlerdir. Kur'an'da liderlikle ilgili olarak geçen kelime ve kavramları, münferit anlam ifade eden liderler ve topluluk halinde liderlik anlamı ifade eden liderler şeklinde ikiye ayırmak mümkündür.

Allah Kur'an-ı Kerim'de, “Doğrusu Biz, sorumluluğu “emâneti” göklere, yere, dağlara sunmuşuzdur da onlar bunu üstlenmekten çekinmişler ve ondan korkup titremişlerdir; ancak emâneti insan üstlendi...”(Kur'an, Ahzab, 33/72) şeklinde buyurmuştur. Göklerin, yerin ve dağların kaçınıp, insanın üstlendiği “emânet” nedir ve Allah, insanın bu emâneti yüklenmesine neden izin vermiştir? Şeklindeki sorular liderlik kavramıyla yakından ilişkilidir. Bu yüzden önce emânet kavramı sonra da emâneti üstlenen insanlarla yani liderlerle ilgili kavramlara yer verilecektir.

## Emânet

Emânet (أمانة) kelimesi, Arapça'da (E-M-N أمن) kökünden türemiş bir mastardır. Sözlükte, güvenmek, korku ve endişeden güvende olmak manasının yanı sıra güvenilir bir kimseye korunması için bırakılan şey manasına da gelmektedir ki bu kullanımı daha yaygındır (el-İsfahânî, 1992:140). Terim olarak; bir

eşya veya değeri gönül huzuru içinde ve güvenle başka birine teslim etmek veya aynı şartlarla teslim almak anlamına gelmektedir (Akyüz, 1997:15).

Emânet kelimesinin Kur'ân-ı Kerîm'de iki farklı manada kullanıldığı görülmektedir. Bu iki manadan birincisine göre emânet; güvenilir birine tevdi edilen mal veya eşya demektir. Bu manadaki kullanımına Kur'ân'da geçen şu ayet örnek olarak verilebilir: “*Yine onlar (o müminler) ki, emânetlerine ve ahitlerine riâyet ederler.*” (Kur'ân,23/08;70/32) Emânet kavramının ikinci manası ise; “görev bilinci, sorumluluk, iradesini kullanma yeteneği” anlamındadır (Akyüz, 1997: 16). Ahzab Suresi'nin: “*Doğrusu Biz, sorumluluğu (emâneti) göklere, yere, dağlara sunmuşuzdur da onlar bunu yüklenmekten çekinmişler ve ondan korkup titremişlerdir; onu insan yükledi. Doğrusu o çok zâlim ve çok câhil. (kabulüne rağmen emânete hıyanet etmektedir)*” (Kur'ân, 32/72) ayeti bu kullanımına örnek olarak vermek mümkündür.

“Emânet” kavramı için âlimler tarafından farklı yorumlar getirildiği de görülmektedir. Âlimlerin bazıları “emânet”; ibadetler, bütün teklifler, Allah'ın insanlardan aldığı misaktır demişlerdir. Zemahşerî “emânet” kavramının teklif anlamına geldiğini savunmaktadır. O'na göre birini yükümlü kılmak, kendi tabiatına uygun davranmasını istemek demektir. Ayette geçen göklerin, dağların, yerin kabul etmediği emânet budur. Zira insan dışındaki varlıklar ne amaçla yaratıldılarsa o şekilde hareket etmek durumundadırlar kendi doğalarına aykırı davranamazlar. Öyle ki meleklerin ibadetleri bile bir yükümlülük sonucu değil insandaki yeme içme gibi kendi doğalarının bir gereğidir (Zemahşerî, 276-277). İbn Teymiyye es-Siyasetu's-Şer'iyye adlı kitabında emâneti Allah tarafından insana verilen yeryüzünü idare etme görevi olarak tefsir etmektedir. İbn Teymiyye bu görüşünü “umerâ ayeti” olarak da bilinen “*Hiç şüphesiz Allah size, emânetleri ehline teslim etmenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emreder. Allah size ne güzel öğüt veriyor. Şüphesiz Allah işitir ve görür*” (Kur'ân,4/58) ayete dayandırmaktadır (İbn Teymiyye, 1999: 29).

Hadis-i şeriflerde “emânet” kavramının Kur'ân'da bahsedilen manalarının yanı sıra “yöneticilik, yapılan vaatler, özel meclislerde konuşulan sözler, verilen sırlar, evlenen kadınların emânet olarak görülmesi” gibi anlamları da içerdiği aşğıdaki hadislerden anlaşılmaktadır.

Emânet kavramının “yöneticilik” manasında olduğunu gösteren hadislerden biri meâlen şu şekilde zikredilmektedir: Ebi Zer el-Ğifarî dedi ki: “*Rasulullah (s.a.v.)'e bana memurluk veriniz dedim. Allah'ın elçisi (s.a.v.), elini omzuma vurarak: Ey Eba Zer, sen zayıfsın ve bu iş bir emânettir. Emânet, kıyamet günü gereği gibi yerine getirmeyen için perişanlık, pişmanlık doğurur*” dedi (Müslim, İmâre, 16).

Bir diğer hadis-i şerifte ise “emânet”, “yöneticilerin üstlendiği sorumluluk” anlamında kullanılmıştır. Rasûlullah (s.a.v.) şöyle buyurmuştur: “*Emânet kaybedilince kıyameti bekleyin. Emânet nasıl kaybolur? diye sordular. İşler ehil olmayanlara teslim edilince” diye cevapladı*” (Buharî, Rikak, 35; İlm, 2).

Kur'ân, hadis ve sözlükteki anlamlarına bakıldığında emânet kavramının; koruması için birine bırakılan mal, birinin değeri üzerindeki hakları ve yerine getirmek için birinin üstlendiği görev, sorumluluk, teklif manalarına geldiği anlaşılmaktadır.

Kur'ân-ı Kerîm'de emâneti üstlenen kimselerle ilgili münferit anlamda liderlik ifade eden birçok kavram yer almaktadır. Bunların başında “halîfe” kavramı gelmektedir.

## 2. Kur'an ve sünnette geçen lider ve liderlikle ilgili kavramlar

### 2.1. Halife

(H-L-F خلف) kökünden türeyen (halife خليفة) kelimesi tekil bir kelime olup çoğulu (خلفاء hulefâ, خلايف halâif, خوالف hevâlif) şeklindedir. Sözlükte; “birinin peşi sıra gitmek, ardından gelmek, yerine geçmek, yerini doldurmak, devlet başkanı, hükümdar” anlamlarına gelir (el-İsfehânî, 2012: 207). Terim olarak; “bir kimsenin yerine geçen, onun ardından yöneticiliğe gelen kimse” demek olup, İslâm geleneğinde; “devlet başkanı, tarikatlarda önceki tarikat liderinin yerini alan yeni postnişin” için kullanılan bir isimdir (el-İsfehânî, 2011: 293-295).

Halife kavramı, Kur'an'da “sonradan gelen” anlamında tekil olarak ( خليفة halife) şeklinde iki yerde (Kur'an, 2/30; 38/26); “geriye kalan” anlamında çoğul olarak ( خوالف havâlif) şeklinde iki yerde (Kur'an, 9/87-93); ( خلايف halâif) “hükümdar” manasında çoğul şekilde dört yerde (Kur'an, 6/165; 10/14; 35/39); ( خلفاء hulefâ) “yerine geçmek, yerini almak” manasında çoğul şekilde üç yerde (Kur'an, 7/69-74; 27/62) geçmektedir.

Halife kelimesinin, tekil olarak geçtiği yerlerden biri Bakara Suresi'ndeki şu ayettir: “ *Rabbın meleklerle, ben yeryüzünde bir Halife yaratacağım dedi...*” (Kur'an, 2/30) Ebu's-Suud bu ayette geçen “halife” kavramı ile Hz. Âdem'in kastedildiğini söylemiştir (el-Amadî, 2021:299). Zaten eski âlimler bu ayetten hareketle yeryüzünde ilk halifenin Hz. Âdem olduğu hükmüne varmış; yeryüzünün idaresi görevinin Allah tarafından bu şekilde insanı olgularına verildiğini vurgulamışlardır. Halife, kavramının Kur'an'da tekil olarak geçtiği bir diğer yerde ise muhatap Hz. Davud (a.s)'dir. Orada da Allah, Hz. Davud (a.s)'ın Halife yapılmasının sebebini, insanlar arasında adaletle hükmetmesi şartına bağlamıştır (Kur'an, 38/26). Kavramın çoğul olarak geçtiği ayetlere bakıldığında ise خوالف havâlif çoğul lafızıyla “savaşa gitmeyip geride kalanlar (Kur'an, 9/87-93) yeryüzüne hâkim kimseler, iktidara gelen sorumlu kimseler, yönetici, erk sahibi (Kur'an, 6/165; 10/14,73; 35/39) anlamlarında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Seyyid Kutub, fî Zilâli'l-Kur'an adlı tefsirinde “halife” kavramını şöyle izah etmektedir: “Allah, Hz. Adem (a.s) ile bir takım ahitler yapıp, şartlar koşmak suretiyle yeryüzünün anahtarını (yönetimi görevini) ona teslim etmiştir. Hz. Adem (as)'a kendisini yeryüzünde temsil edip, hilafet görevini yürütebilmesi için bir takım bilgiler öğretmiştir (Kutub, 2012; I, 113).

Kur'an'ın adeta açıklayıcı konumunda olan ve Kur'an'dan sonra ikinci kaynak olarak kabul edilen hadis-i şeriflerde de Halife kelimesi geçmektedir. Hadis-i şeriflerde de “halife” kavramı Kur'an'daki manalarının aynıyla (birinin ardından gelen, önceki yöneticiden sonra gelen, giden bir liderin yerine geçen, yönetici, iktidar sahibi) anlamlarında kullanılmıştır. Kavramın hadislerdeki kullanımlarına aşağıdaki hadisleri örnek verilebilir.

Hiz. Muhammed (s.a.v.), :“*Her nebinin ardından başka bir nebi gelmiştir. Ancak benden sonra nebi gelmeyecek, halifeler (hulefâ) gelecek, onların da sayıları çok olacaktır...*” (Buharî, Ehadisu'l-enbiya, 50) Bir başka rivayette: “*Benden sonra halifeler olacak bildiklerini yapacaklar, emr olunduklarıyla amel edecekler, ancak onlardan sonra gelen halifeler, bilmedikleriyle ve emr olunmadıklarıyla amel edecekler...*” (Ahmed el-Bustî 15/41), bir diğer hadiste ise: “*Nebilerden sonra Allah'ın kitabına göre amel eden kullarına adaletli davranan halifeler gelecek. Halifelerden sonra intikam alan ve erkekleri öldüren melikler (mülûk) gelecek*” (el-Beyhakî, 7/133) diye buyurmuştur. Zikredilen hadislerden de

anlaşılacağı üzere hadis-i şeriflerde “halife” kavramı genel olarak “devlet başkanı, yönetici, iktidara gelen kimseler” anlamlarında kullanılmıştır.

Kavramın sözlüklerde, Kur'ân'an ve hadislerde “ard, sırt, ardından gelen, sonradan gelen, yerine geçen, önceki birinin yerine tayin olunan” manalarında kullanılmış olduğu; terim olarak ise daha çok bir topluluk, kavim ve bir devleti yöneten, devletin başında bulunan, sorumlu olduğu kimseleri yöneten kimse anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Kavramın açıklamalarından da kısaca şunu anlamak mümkündür. Allah, yeryüzüne bulunan diğer varlıkları yönetme, onlara hükmetme yetkisini insanoğluna vermiştir. Yani insana, yeryüzünde bir nevi kendisini temsil etme görevini vermiş ancak bunu da adaletli, bilgili, ilahi kurullarla amel etmesi kaydı şartına bağlamıştır. Öyleyse insanın, Allah'ın halîfesi olabilmesi, şarta bağlıdır. Çünkü yüce yaratıcı adına iş görebilecek ve O'nu yeryüzünde temsil edecek olan insanın halîfelik özelliklerine haiz olması ve o makamın gerektirdiği sorumlulukları üstlenmesi gerekir ki ilahi iradenin yeryüzünde gerçekleşmesini sağlayabilsin. O halde Allah'ın belirlediği şartlara haiz olan her insanda da bu yetkiyi kullanabilme potansiyeli ve hakkı mevcuttur demek mümkün olmalıdır.

## 2.2. İmam

Tekil lider anlamı ifade eden kavramlardan biri de “imam” kavramıdır. (E-M-M ائمة) kökünden türeyen (imam امام) kelimesinin çoğulu (eimme ائمة) şeklinde gelmektedir. Sözlükte; “önde olmak, başı çekmek, imam olmak (el-Mutarriżî, 1982:45) önder, lider, âlim, öncü, rehber” (İbn Manzur, I, 102) manalarına gelmektedir. Terim olarak; “devlet başkanı, cemaate namaz kıldırın, bir mezhebin başında bulunan kimse” (Küçükaşçı, 2004/179) anlamlarına gelmektedir.

İmam kavramı, Kur'ân'da altı yerde “imam امام” (Kur'ân, 2/24; 15/79; 25/74; 36/12; 46/12) şeklinde tekil, beş yerde de “eimme ائمة” şeklinde çoğul olarak geçmektedir. Tekil olarak geçtiği yerlerden birincisinde “açık yol” (Kur'ân, 15/79), ikincisinde “levh-i mahfuz” (Yasin, 36/12), diğer ayetlerde ise; önder (iyi önder için Kur'ân, 2/124; kötü önder için, Kur'ân, 9/12) , lider, rehber, yol gösterici manalarına geldiği zikredilen ayetlerden anlaşılmaktadır. “İmam” kelimesi, tekil olarak geçtiği yerde Hz. İbrahim (a.s) hakkında kullanılmıştır. Orada Allah şöyle buyurmaktadır: “*Bir zamanlar Rabbi İbrahim (a.s)'i bir takım kelimelerle sınamış, onları tam olarak yerine getirince: Ben seni insanlara imam/önder yapacağım demişti...*” (Kur'ân, 2/124).

Dikkat edilirse tıpkı Halife kavramında olduğu gibi burada da önderlik/yöneticilik “bir takım bilgilere sahip olma ve sınava tabi tutulma” şartına bağlanmıştır. Buradan hareketle yöneticilik görevine getirilecek kişilerin belli bilgilere sahip olmaları ve sınanmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Hadis-i şeriflerde “imam” çoğulu “eimme” kavramı, Kur'ân'da geçen manalarının aynı ile (cemaate namaz kıldırın, devlet başkanı) anlamında kullanılmıştır. Hz. Muhammed (s.a.v.), “*Devlet başkanı, (millet için) bir kalkandır. Onun ardında onun emrinde harp yapılır. Onunla (düşmanlardan) korunulur. Eğer imam millete Allah'tan korkarak ve adaletle emrederse bundan dolayı onun için sevap vardır. Eğer bunun dışında emrederse bundan dolayı günahı da onadır*” (Buharî, Cihad, 109; Müslim, İmâre, 53). Başka bir hadiste de: “*Kıyamet günü, insanların Allah'a en sevgili ve mekân olarak en yakın olanı, âdil imamdır. Kıyamet günü, insanların Allah'a en menfur, O'ndan mekân olarak en uzak olanı da zâlim sultandır*” (Tirmizî, Ahkâm, 4) buyurarak imamlık yapmayı adaletli olma, Allah'tan korkma şartına bağlamıştır.

"İmam" kavramının, "cemaate namaz kıldırın" manasında geçtiği hadislerle örnek olarak, "*İmam, farz kıldığı yeri değiştirmeden aynı yerde nafile namaz kılmamalıdır*" (es-Sicistanî, Salât, 73/616); "*İmam namazı kılıp teşehhüdü tamamladıktan sonra, selam vermezden önce hades vaki olsa (yani abdesti bozursa), namazı tamamlanmıştır, namazını tamamlayan cemaatteki diğer kimselerin namazı da tamamlanmıştır*" (Ebu Davud, Salât, 74; Tirmizî, Salât, 300) hadisleri verilebilir. Cemaate namaz kıldırın imamların da cemaatin önderi mesabesinde oldukları unutulmamalıdır.

Ayrıca Kur'an-ı Kerim'de olduğu gibi hadis-i şeriflerde de "imam" kavramı "yol gösterici" (İbn Hanbel, 4/96) manasında da kullanılmıştır. Hz. Muhammed (s.a.v) döneminde imam kavramı, yukarıdaki hadislerle göre cemaate namaz kıldırın manasında kullanılmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise "imam" kavramı, cemaate namaz kıldırın manasının yanı sıra bir topluluğun önderi, yol göstericisi, devlet başkanı anlamında; özellikle hilâfetin Hz. Ali'ye intikalinden sonra devlet başkanı görevini yürüten, insanlara önderlik yapan anlamlarında kullanılmıştır. Kavram, itikadî ve amelî mezheplerin ortaya çıkışıyla birlikte de mezhep kurucusu veya bir mezhebe öncülük eden kişi şeklinde yeni anlamlar kazanmıştır.

### 2.3. Sultân

Münferit manalı liderlik ifade eden kavramlarından başka biri de "Sultân" kavramıdır. Sultân, Arapça "S-L-T س ل ط" kökünden tekili "sultân سلطان", çoğulu "selâtîn سلاطين" olan türemiş bir kelimedir. Sultân, kelime olarak sözlükte; "padişah, vali, hüccet, burhan, delil, kuvvet" (İsfahanî, I, 2011:314) manalarına gelmektedir. Terim olarak "İslâm dünyasında XI. Yüzyıldan itibaren (özellikle Selçuklularla birlikte) genellikle hükümdar ve devlet başkanları için Kur'an'daki manalarından alıntılanarak kullanılmaya başlayan bir unvandır" (Özgüdenli, 2009:496). Ancak kelime, sonradan kazandığı bu anlamıyla Kur'an'da kullanılmamıştır. Kur'an-ı Kerim'de "sultânin سلطان" şeklinde yirmi bir, (Kur'an, 7/71; 10/63; 11/96; 12/40; 14/10-11-22; 15/42; 16/99; 17/65; 18/15; 23/45; 27/21; 37/30156; 40/56; 44/19; 51/38; 52/38; 53/23; 55/33), "sultânen سلطاناً" şeklinde on bir (Kur'an, 3/151; 4/91-144-153; 6/81; 7/33; 17/33-80; 22/71; 28/35; 30/35), "sultânuhu سلطانه" şeklinde bir (Kur'an, 16/100), "sultâniye سلطانية" şeklinde bir (Kur'an, 69/29) "leselletahum لسلطهم" şeklinde bir (Kur'an, 4/90), "yusellitu يسلط" şeklinde de bir yerde (Kur'an, 59/06) olmak üzere toplam otuz yedi yerde geçmektedir.

Kur'an'da "sultân" kelimesi, geçtiği yerlerin hepsinde "hüccet, burhan, delil, kuvvet, hâkimiyet" anlamlarında kullanılmıştır. Ayette "sultâniyeh" şeklinde geçtiği yerde ise mana; "mal, mülk, makam" anlamındadır. Görüldüğü üzere Kur'an'da Sultân kelimesi, dört temel kavramsal manayı ifade etmektedir. Bu kavramlar: Nüfuz, güç, iktidar; delil, kanıt; ferman, izin ve yetkidir.

Sultân kavramı, hadis-i şeriflerde de; "yönetici, devlet başkanı, sahip olunan mülk" manalarında kullanılmaktadır. Aşağıdaki hadislerde "sultân" kavramının manasına ışık tutacak örnek kullanımlar yer almaktadır.

Hz. Muhammed (sav) buyurdular ki: "*Cemaate, Kitabullah'ı en iyi okuyan kimse imam olur. Eğer kıraatte (okumada) herkes eşitse, sünneti en iyi bilen; sünneti bilmede eşitseler, hicret etmede evvel olan; hicrette de eşitseler, yaşça büyük olan imam olur. Kişi misafir olduğu evin sahibine veya (emri altında çalıştığı) sultânına imamlık yapmasın, ev sahibinin başkôşesine izni olmadan da oturmasın.*" (Müslim, Mesacid, 29) Görüleceği üzere burada sultân, emri altında çalışılan kimse anlamında kullanılmıştır.

Sultân kavramının devlet başkanlığı manasında kullanımına örnek hadiste ise şöyle buyurulmuştur: Rasûlullah (s.a.v.)'a bir adam gelerek: "*Ey Allah'ın Rasûlu! Bir adam gelip malımı almaya kalkarsa (ne yapayım?)*" dedi. "*Ona Allah'ı hatırlat!*" cevabını verdi. Adam tekrar: "*Hatırlamazsa ne yapayım?*" dedi. Allah'ın Rasûlu: "*Etrafındaki Müslümanlardan yardım talep et!*" buyurdu. Adam: "*Etrafımda hiç Müslüman yoksa ne yapayım?*" dedi. "*Öyleyse sultândan yardım iste!*" buyurdu. Adam: "*Sultân benden uzaksa?*" dedi. Allah'ın Rasûlu: "*Bir ahiret şehidi oluncaya veya malını koruyuncaya kadar malın için mücadele et!*" buyurdular (Nesâî, Tahrîm, 21). Anlaşılacağı üzere bu hadiste sultân, yönetici, erk sahibi anlamında kullanılmıştır. Başka bir hadiste Rasûlullah (s.a.v.) buyurdular ki: "*Hz. Süleyman Beytu'l-makdis'i bina ettiği zaman, Allah'tan kendisine üç imtiyaz vermesini istedi: İlahi hükme müsadif olacak (uygun düşecek) hüküm (verme kapasitesi) talep etti; bu ona verildi. Kendisinden sonra kimseye verilmeyecek bir saltanat talep etti; bu da ona verildi. Mescidin inşaatını bitirdikten sonra bu mescide sırf namaz kılmak için gelenlerin oradan çıkarken, annelerinden doğdukları gündeki gibi bütün günahları affedilmiş olarak çıkmalarını yalvardı; bu duası da kabul edildi*" (Nesâî, Mesâcid, 6,2,34). Sultân, burada da mevki, makam manasında kullanılmıştır.

Görüleceği üzere "sultân" kavramı Kur'ân ayetlerinde "delil, burhan" manasında; yukarıda zikredilen hadislerde ve sözlüklerde daha çok "devlet başkanı, yönetici, mevki-makam, sahip olunan mülk" anlamlarında kullanılmıştır. Ancak burada dikkatlerden kaçmaması gereken bir husus vardır. Kaynaklarda, Halife ile Sultân veya halife-imam ile melik-sultân kavramlarının birbirinden farklı olduğu ve bu farkın da Allah'ın insanlara bildirmiş olduğu ilkeler çerçevesinde bir yönetim tarzı sergileyen ile buna ters bir yönetim tarzı sergileyen şeklinde bir anlam farklılığından kaynaklandığına vurgu yapılmaktadır. Bu yüzden istişare ile seçilen ve Kur'ân'da belirtilen ilkeler çerçevesinde devleti yöneten kişilere halife-imam denildiğini; bu ilkelere ters bir şekilde seçilen ve devleti dünyevî gayelerle yönetenlere ise sultân veya melik (kral) (İslâmoğlu, 2009:40-41) denildiğine vurgu yapılmaktadır.

Bu sebeple olsa gerek dikkat edilirse "imam" kavramıyla birlikte "adalet"; "sultân" kavramıyla birlikte "zulüm" sıfat olarak zikredilmektedir. Çünkü "sultân" kelimesinin; dünyevîleşen, olumsuz bir takım vasıflar layık görülen yöneticiler için sonradan kullanılmaya başlanan bir sıfat olduğuna kaynaklarda vurgu yapılmaktadır.

## 2.4. Melik

Münferit anlamlı lider kavramlarından bir değeri de "melik" kavramıdır. Melik, "M-L-K مَلِكٌ" kökünden türemiş bir kelime olup çoğulu "mülûk ملوك" şeklindedir. Sözlükte "sahip olmak, malik olmak" (Güner, 2004:51-53); "bir ümmet, kabile veya ülkeyi kontrol altında tutan, emir verme yetkisine sahip kimse"; "على" cer harfi ile kullanıldığında "nüfuz-otorite sahibi olan" anlamlara gelmektedir (İbrahim Enis, 1972:886). Terim olarak melik; "hükümdar, kral, bir şehir veya bölgenin idaresiyle görevli hanedan mensubu, yüksek devlet görevlileri için kullanılan bir unvan", (Güner, 2004:51) "bir halkın yönetim işlerini üstlenip onlar üzerinde emretme ve yasaklama tasarrufunda bulunan kimse" (İsfahanî, 2011:775) anlamlarına gelmektedir.

Kelime, Kur'ân-ı Kerim'de "mülk مُلْكٌ" şeklinde bir (Kur'ân, 2/25), "melik مَلِكٌ" şeklinde yedi (Kur'ân, 12/43-50-54-72/76; 20/114; 23/116), "meliken مَلِكًا" şeklinde iki (Kur'ân, 2/246/267), "el-mülûk الملوك" şeklinde bir (Kur'ân, 27/34), "malik مَالِكٌ" şeklinde üç (Kur'ân, 1/4; 3/26; 43/77), "Melik مَلِكٌ" şeklinde bir (Kur'ân, 54/55), "Memlûk مَمْلُوكٌ" şeklinde de bir yerde (Kur'ân, 16/75), olmak üzere toplam on altı yerde aynı kökten türeyen farklı biçimlerde geçmektedir.

Kur'an'da melik kelimesinin, bir yandan “evreni yöneten Allah'ın sıfatı” (Kur'ân, 114/1-2) olarak, öte yandan da “insanları yöneten hükümdar”(Kur'ân, 12/76) anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (Akyüz, 1997: 140). Kur'ân'daki aynı ayırma Mâverdî de dikkat çekmektedir. Mâverdî melik kavramı konusunda; “*Kur'ân-ı Kerîm'de Allah hakkında kullanıldığı gibi dünya hükümdarları (âdil-zalim; mümin-kâfir hükümdar)*” için de kullanılmaktadır (el-Maverdî, 2004: 67) diyerek konuya açıklık getirmeye çalışmıştır.

Ancak Kur'ân'da, melik sıfatının peygamberler için hiç kullanılmadığı, insanların hükümdarlığı için kullanıldığında da bazen olumlu çoğu kez olumsuz çağrışımlar uyandıracak bağlamlarda kullanıldığı görülmektedir.

Melik kavramının, hem Allah hem de devlet başkanı olan kişiler hakkında kullanılması adeta kâinatın asıl hükümdarı olan Allah'ın yeryüzünün hükümdarlığını kendisine verdiği insanın Allah'ın vekili olduğunun güzel bir kanıtıdır. Çünkü Allah tüm kâinatın gerçek mâliki insan ise yeryüzünün geçici mâlikidir şeklinde çıkarım yapmak mümkündür.

Melik sıfatı içerdiği olumsuz anlam nedeniyle olsa gerek ilk dönem İslâm devlet geleneğinde hükümdar, sultân manasında kullanılmamıştır. Emevî Devleti'nin yöneticilerinin, devlet başkanlığını verasete dayalı bir sistem haline getirmek gibi mutad olmayan bir işe başlamaları sebebiyle melik sıfatını ilk defa kullanmaya başladıklarını dile getirenler (Güner, 2004:51-53) de vardır.

“Melik” çoğulu “mülûk” kavramı, hadislerde de “devlet başkanı, yeryüzünde idarecilik yapan kişi, bir yere hükümdar olan” manalarında kullanılmaktadır. Melik kavramının; liderlik, yöneticilik, devlet başkanlığı manalarında zikredildiğini aşağıdaki hadislerde görmek mümkündür.

Rasûlullah (s.a.v.), buyurdular ki: “*Allah Teâlâ yeryüzünü kabzeder, sağ eliyle de gökyüzünü durer. Sonra der ki: melik benim, yeryüzünün melikleri nerede?*” (Buharî, Tefsir, 39/3) başka bir hadiste Rasûlullah(s.a.v.) buyurdular ki: “*Mülk (saltanat, idare) Kureyş'tedir. Keza (davaları hükme bağlama) Ensar'dadır. Ezan Habeşlilerdedir, emânet (güven) Ezd'dedir, yani Yemen'dedir*”(Tirmizî, Menâkib, 72).

Görüleceği üzere “melik” çoğulu “mülûk” kavramı, Kur'ân'da, hadislerde ve sözlüklerde Allah için kullanımı söz konusu olduğunda; topyekûn evrenin ve âlemlerin tek sahibi, onlar üzerinde her türlü tasarrufa sahip, sevk ve idare eden anlamında kullanılmıştır. Ancak insanlar için söz konusu olduğunda melik, yeryüzünde devletler, topluluklar ve insanların yöneten; insanların sorumluluklarını üstlenip onlar üzerinde hükmetme tasarrufunu, yetkisini elinde bulunduran kimse anlamlarını ifade etmek için kullanılmıştır.

## 2.5. Emîr

Münferit anlamlı liderlik ifade eden kavramlardan başka biri de “emîr” kavramıdır. Kur'ân'da direkt olarak “Emîr أمير” kavramı geçmemektedir. Ancak aynı kavramın kökü “E-M-R أمر” olan kelime pek çok ayette farklı lafız ve anlamlarda zikredilmektedir.

Emr sözlükte; “iş, olgu, ruh, durum, olay; hüküm, emir” anlamlarına gelmektedir (İsfehanî, 2011:89). Emr terim anlamı bakımından ise; “birisine yapması için söylenen iş; bir işin yapılmasının istendiğini ifade eden söz, buyruk, istek” (İsfehanî, 2011:89) anlamlarına gelmektedir. Emîr kelime olarak sözlüklerde, emir verme yetkisi olan kral, vali, bir imâretin (prenslik) başına geçip emreden kişi



manalarına gelir (İbn Manzur, I, 127-128). Emîr, kavram olarak ise “dört Halife döneminde cemaat başkanı, devlet başkanı, sonraları ordu komutanı, fetihleri gerçekleştiren vali” (ed-Dürî, 1995:121-123) manalarında kullanılmıştır.

Kavram Kur'ân'da, “iş, durum, olgu, olay, hal” manasında toplam yirmi dokuz yerde (Kur'ân, 2/210; 3/128, 152, 154, 159; 6/8, 58; 8/43; 9/48; 10/3, 31; 11/44, 73, 123; 12/41; 14/22; 16/77; 17/85; 19/39; 22/67; 24/62; 32/05; 44/04; 47/21, 26; 49/7; 50/5; 54/3,12; 97/4), “buyruk, hüküm, emir, din” anlamında ancak aynı kökten olup farklı kelime kalıplarında toplam kırk yedi yerde (Kur'ân, 2/8; 4/47,60; 5/52; 6/71; 7/54, 77, 150; 9/31,106; 11/43,59,76,97,101,112; 13/11,31; 15/65,66,94; 16/1,33,50; 18/50; 19/64; 26/151; 27/33; 28/44; 30/4;33/37,38; 37/102; 40/78; 42/15; 45/7,18; 46/25; 49/9; 51/44; 57/14; 65/5,8,12; 66/6; 82/19; 98/5) geçmektedir. Lafız olarak “Emîr” kavramı Kur'ân'da geçmemekle birlikte hadislerde; “komutan, vali, kabile reisi, prens” manalarında kullanılmıştır (İbn Manzur, I, 125). İslâm'ın ilk dönemine ait kaynaklarda âmil kelimesi emîr ile eş anlamlı olarak sıkça geçmektedir. Hz. Peygamber'in vefatı üzerine Ensar ve Muhacirlerin Halife seçmek için Sakîfetü Benî Saîde'de yaptıkları toplantıyla ilgili rivayetlerde Müslüman cemaatin başkanı için “emîr” tabiri kullanılmıştır (Taberî, 1967: 1840-1841). Daha sonra Hulefâi Râşidin döneminde bu kavramın devlet başkanı manasında sıklıkla kullanılan bir unvan olduğu görülmektedir.

Emîr kelimesinin “devlet başkanı, kabile reisi, kral” manasında kullanıldığı hadislerden birkaç tanesi şu şekilde rivayet edilmektedir. Rasûlullah (s.a.v.) buyurdular ki: *"Size emirlerinizin en hayırlıları kimlerdir, en şerirleri kimlerdir haber vereyim mi? Onların en hayırlıları sizlerin sevgisine mazhar olanlar sizleri sevenlerdir; lehlerinde hayırla dua edersiniz, onlar da size hayır dua ederler. Ümeranın şerirleri de sizin buğz ettiklerinizdir, onlar da size buğz ederler, siz onlara lanet edersiniz, onlar da size lanet ederler"*(Tirmizî, Fiten, 77). Bir diğer hadis-i şerifte Hz. Muhammed (s.a.v.): *"Rasûlullah (a.s.) Mute Savaşı'nda Zeyd b. Harise (r.a)'ı emîr (komutan) tayin etti ve dedi ki: "Eğer Zeyd öldürülecek olursa, komutan Cafer'dir. Cafer öldürülecek olursa Abdullah İbnu Ravaha'dır" (r.a). Abdullah der ki: "Bu savaşta aralarında ben de vardım. (Bir ara) Cafer b. Ebi Talib (r.a)'ı aradık. Onu ölümler arasında bulduk. Öyleydi ki cesedinin ön cephesinde doksan küsur ok ve mızrak yarası saydık."* Bir rivayette de şu ziyadeyi ilave etmiştir: *"Arka tarafında hiç yara yoktu"*(Buharî, Meğazî, 44) Rivayette “emir” kavramını ordunun başında bulunan komutan anlamında kullandığı anlaşılmaktadır.

Yönetici manasında “emîr” kavramının kullanılmasına örnek olması bakımından aşağıdaki hadisler örnek olarak verilebilir.

*"Ebu Musa dedi ki; Yanımda amcamın evlatlarından iki kişi daha olduğu halde Rasûlullah (s.a.v.)'ın huzuruna girdim. Yanımdakilerden biri: "Ey Allah'ın Resulü! Allah'ın sana tevdi ettiği işlerden bazıları üzerine bizi emir tayin et" dedi. Diğeri de aynı talepte bulundu. Rasûlullah (s.a.v.)'ın onlara cevabı şu oldu: "Biz, Allah'a kasem olsun, bu işe, onu talep eden veya ona hürs gösteren hiç kimseyi tayin etmeyiz!"* (Buharî, Ahkâm,12, İcâre 8, İstîtâbe 2; Müslim, İmâret,7). “Emîr” kavramı bir diğer hadiste de aynı manada geçmektedir: *"Rasûlullah (s.a.v.) buyurdular ki: "Ey Abdurrahman! Emirlik isteme. Eğer senin talebin üzerine sana emirlik verilirse, istediğin şeyin sorumluluğu sana yüklenir. Eğer sen talibi olmadan sana emirlik verilirse, o işte yardım görürsün. Bir iş için yemin eder, sonra da aksini yapmakta hayır görürsen, daha hayırlı gördüğün ne ise onu yap, ettiğin yemin için de kefarette bulun"*( Buharî, Ahkâm 5, 6, Eyman 1; Müslim, İmâret 19, Tirmizî, Nüzur 5).

“Emîr” kavramının, sözlük ve hadis-i şeriflerde; devlete ait herhangi bir işi yürütme konusunda emir etme yetkisini elinde bulunduran, devletin başkanı, bir mevki makam sahibi olup emretmekle mükellef kişi, komutan, vali anlamlarında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

## 2.6. Râ'î

Tek başına lider anlamındaki kavramlardan bir başkası da “râ'î” kavramıdır. Arapça 'da (رعى; r-â-y) kökünden türeyen (رَاعِي râ'î) kelimesi sözlükte; “sürüyü gütmek, çobanlık etmek, gözetmek, kollamak, bakmak, bir şeyden sorumlu olmak” (Enis, 1972:356) anlamlarına gelmektedir. Terim olarak; “sorumluluğu altında bulunan şeyleri korumak, sorumlu olduğu insanları yönetmek, gözetmek” manalarına gelmektedir (İsfehanî, 2011:262). Ancak “رَاعِي râ'î” kavramı, Kur'an-ı Kerim'de bu şekliyle geçmemektedir. Buna karşın hadis-i şeriflerde bizzat yukarıda verilen anlamıyla geçmektedir. Örneğin bir hadis-i şerifte Hz. Muhammed (a.s.) şöyle buyurmuşlardır: “*Hepiniz çobansınız ve her çoban güttüğü ile mesuldür*” ( Buhârî, Cum'a 11, İstikrâz 20, Itk 17, 19, Vasâyâ 9, Nikâh 81, 90, Ahkâm 1; Müslim, İmâret 5; Ahmed b. Hanbel, 2/5 , 2/54). Başka bir hadiste Hz. Muhammed (s.a.v.) râ'î kelimesinin farklı anlamlara geldiğini gösterecek şekilde şöyle buyurmuştur: “*Hepiniz çobansınız ve hepiniz sürünüzden mesulsünüz. İmam çobandır ve sürüsünden mesuldür. Erkek ailesinin çobandır ve sürüsünden mesuldür. Kadın, kocasının evinde çobandır, o da sürüsünden mesuldür. Hizmetçi, efendisinin malından sorumludur ve sürüsünden mesuldür.*” İbnu Ömer der ki: “*Bunları Rasûlullah (a.s.)'tan işitmiştim. Zannediyorum ki şöyle de demişti: "Kişi babasının malında çobandır, o da sürüsünden mesuldür"*(Buhârî, Ahkâm, 1, Cum'a, 11, İstikraz, 20, Itk, 17, 19, Vesaya, 9, Nikah, 81, 90; Müslim, İmâret, 20; Tirmizî, Cihad, 27; Ebu Davud, İmâret, 1).

Görüleceği gibi hadislerde “رَاعِي râ'î” kelimesi; sorumlu olduklarını yöneten, bakmakla yükümlü olduklarından sorumlu, sorumlu olduklarına önderlik, liderlik eden, yönettiklerinden sorumlu kişi anlamlarında kullanılmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken husus şudur. Sorumlu olunan şey; bazen ev halkı, bazen güdülecek hayvanlar, bazen idare edilecek mal-mülk, servettir. Dolayısıyla râ'î, yani sorumlulukları bulunan herkes bir tür liderdir ve bundan dolayı her insan yaşamı boyunca bu sorumluluklardan bir veya bir kaçını üstlenmekte ve bu yüzden de râ'î sıfatını ve rolünü alabilmektedir. Buradan da şu sonucu çıkarmak mümkündür. Üzerinde ne tür sorumluluk olursa olsun, sorumluluk sahibi herkes râ'î yani idare eden, yöneten, koruyan, kollayan, gözetleyen ve buna uygun hareket eden liderdir.

## 3. Sosyal bir sınıf veya grup olarak liderler

Kur'an'da münferit olarak değil de topluluk/grup olarak emâneti üstlenen yani yönetim erkini elinde bulunduran kimseler anlamına gelen bir takım isimler de vardır. İçinde buldukları topluma yön veren, o toplumun sevk ve idaresini sosyal bir topluluk/sınıf halinde yürütenleri işaret eden ve o topluluğun bir takım özelliklerinden bahseden lafızlar mevcuttur. Bunlardan ilki “kebîr” lafzıdır.

### 3.1. Ekâbîr

Kelime Arapça (K-B-R كبر) kök harflerinden türeyen ve çoğulu; “ekâbîr أكابر ve küberâ كبراء ” olan kelimenin tekili “kebîr كبير” şeklindedir. Kebîr, sözlükte; “büyük, önder, kocaman, nüfuzlu, başkan, üstün, yaşlı, büyük günah” anlamlarına gelmektedir (el-İsfehanî, 2011:544). Kavram olarak; bir kavmin büyükleri, önderleri, ileri gelenleri, beyleri, liderleri anlamlarına gelmektedir (İbn Manzur, V,3710).

Kebîr kelimesi, Kur'ân-ı Kerîm'de, "ağabey" manasında dört (Kur'ân, 12/80; 20/71; 21/63; 26/49); "kavmin önderleri, büyükleri" manasındaki "küberâ" kelimesi bir (Kur'ân, 33/67); "ileri gelenler, liderler" anlamına gelen "ekâbîr" kelimesi bir yerde (Kur'ân, 6/123) olmak üzere toplam altı yerde geçmektedir.

Kebir kelimesi Yusuf Suresi'nde ağabey manasında kullanılmıştır: "*Büyükleri dedi ki: Babanızın daha önce de sizden Allah adına söz aldığını, Yusuf hakkında işlediğiniz kusuru biliyor musunuz?*" (Kur'ân, 12/80) Tefsir kaynaklarının çoğunda ayette geçen kebir kelimesi büyük kardeş, ağabey anlamında kullanılmıştır. Allah, En'am Suresi'nde şöyle buyurmuştur: "*Böylece biz her kasabada orada bozgunculuk yapmaları için, günahkârlarını liderler yaptık...*" (Kur'ân, 6/123). Burada kebir kelimesiyle aynı kökten gelen "ekâbîr" kavramı liderler, toplumun önde gelenleri manasında kullanılmıştır.

Hadis-i şeriflerde de "kebîr-küberâ" kavramı; "ileri gelenler, büyükler, bir kavmin yaşlıları, önderleri, büyükleri" manalarında kullanılmıştır (Ahmed b. Hanbel, 4/3). Ayrıca "kebîr", "küberâ", "ekâbîr", kavramlarının pek çok hadiste "yaşça ileri gelenler" manası kastedilerek kullanılmıştır (Ebu Davud, Diyat, 8).

Kebîr, küçüğün zıddı olarak düşünüldüğünde yaşça büyük olarak da anlaşılabilir. Şarklı toplumların geleneklerinde ister ailede olsun ister en küçük sosyal yapılarda olsun söz söylemede, yönetmede hak ve yetki yaşça en büyük olanındır. Bu ilke pek çok doğulu toplumda hala pek çok alanda gayri resmi uygulanmaktadır.

Anlatılanlardan hareketle "Ekâbîr-kübera" kavramlarının Kur'ân ve sünnette; bir topluluğu, bir kavmi sevk ve idare eden, onun başında bulunan, onu yöneten kişi veya kişiler manasında kullanıldığı açıkça görülmektedir.

### 3.2. Mele'

Sosyal bir sınıf olarak yönetme erkini elinde bulunduran anlamdaki lafızlardan biri de "mele" lafızdır. Mele', "M-L-E ملاء" kökünden türemiş bir mastar olup çoğulu "emlaa أملاء" şeklinde gelmektedir.

Sözlükte; doldurmak, dolmak, bir kimseye yardım etmek, kurulan yayı iyice germek, zengin olmak gibi manalarının yanı sıra heyet, topluluk, bir gurup insan, cemaat, dinleyiciler, ileri gelenler, ekâbîr, anlamlarına da gelir (Firuzabadi, 1993: 29). Mele' kelimesi, müşavere heyeti, idarecilik için toplanmış heyet manalarında da gelmektedir (Zebidî, 1984: 119). Bu anlamda kullanıldığına dair örnek Ebu Süfyan (ö., 652)'ın şu cümlesidir: Mekke'li müşrikler Uhud Savaşı'nda Bedir Savaşı'nın intikamını almak için şehitlerin organlarını kesmişlerdi. Ebu Süfyan, tasvip edilmeyen bu hareketi kendine danışılmadan yapıldığını anlatmak için (غير ملاء الناس) ifadesini kullanmıştır (Ahmed b. Hanbel, I,463). Cemaat topluluk manasındaki kullanımına da (على ملاء الناس) insanların, cemaatin, topluluğun gözü önünde) cümlesi örnek gösterilebilir (İbn Manzur, I,159). Terim olarak mele'; Bir toplumun eşrafı, ileri gelenleri, önderleri, asilzadeleri, soyluları, aristokrat tabakası, fikir danışılan kimseleri, beyleri, yöneticileri, kodamanları demektir. Erkân, kurmaylar, elebaşları, iktidar seçkinleri olarak da düşünülebilirler (Akyüz, 1997:191).

Mele' kavramının geçtiği En'am Suresi'nin 52'nci ayetinin nüzul sebebi ile ilgili rivayetlerde de (birbirleriyle farklılık arz etmelerine rağmen) bu kavramın; bir kavmin eşraf ve uluları (el-Endülüsî, 1910: IV, 135), reisleri, beyleri (Taberî, 1967: VII,202) manalarında kullanıldığı görülmektedir. Bu

durumda belirtilen ayeti açıklamak için aynı nüzul sebebinin tamamını veya mefhumunu alan kaynaklara göre “mele” kelimesi, kavmin içinde sözü geçen kimseler, eşraf, bey ve reisler manalarıyla eş anlamlı sayılır.

Kelime, Kur'an-ı Kerim'de; “el-meleu الملا” şeklinde yirmi (2/246; 7/60-66-75-88-90-105-127; 11/27-38; 12/43; 23/24-33; 26/34; 27/32-38; 28/20-38; 37/08; 38/6-69), “mel'ehu ملاه” şeklinde bir (Kur'an, 10/88), “meleihî ملاه” şeklinde altı (7/103; 10/75; 11/97; 23/46; 28/32; 43/46), “Meleihim ملئهم” şeklinde bir (Kur'an, 10/83), “Mele-i A'la الملا الاعلى” şeklinde iki yerde (Kur'an, 37/8;38/69) olmak üzere toplam otuz yerde geçmektedir. Kur'an-ı Kerim'de “mele” yirmi sekiz yerde bir toplumun eşrafı, ileri gelenleri, önderleri, asilzadeleri, soyluları, aristokrat tabakası, fikir danışılan kimseleri, beyleri, yöneticileri, kodamanları anlamlarında kullanılmıştır. “Mele-i A'la” ise iki yerde en yüksek melekler, peygamberlerin ruhları, yüce meclis/topluluk anlamında geçmektedir (Akyüz, 1997:190).

Kur'an'da Neml Suresi'nde mele' kavramı, devlet başkanının etrafında fikir danışmak için bulunan asilzadeler, soylular manasında da kullanılmıştır. Bu manayı; “*Sonra Melike dedi ki: Beyler, ulular bu işimde bana fikir verin siz yanımda olmadan hiçbir işi kestirip atamam*” (Kur'an, 27/32) ayetinde görmek mümkündür. Kur'an'da Mele' kavramın; inkârcılık-küfür; büyülenme-alay; aşırı tutuculuk-katı gelenekçilik niteliklerine haiz topluluk gurup şeklinde manalar yüklendiği de görülmektedir (Akyüz, 1997:79-80). Bunların, toplumun siyasî, ekonomik ve sosyal güç merkezlerini elinde tutan, katı gelenekçi bir grup olduğu anlaşılmaktadır.

Hadis-i şeriflerde de “mele' ” kavramı; bir topluluğun önde gelenleri, fikir danışılanları manalarında kullanılmıştır. Buna örnek olarak şu hadis gösterilebilir. *Rivayet edildiğine göre Rasûlullah (s.a.v.) Ensar'dan olup Bedir savaşından dönen birinin; “Yaşlı kellerden başka kimseyle savaşmadık” dediğini duydu. Rasûlullah (s.a.v.) ona dedi ki: “Onlar Kureyş'in eşrafıdır (önderleri, liderleri, büyükleri)”* (İbn Manzur, VI, 4552).

Mele', eşraf, bir kavmin yüksek mertebeli, kadri yüce, şerefli adamları anlamlarına da gelmektedir (Firuzabadî, 1993: I,29). Kelimenin bu anlamda kullanıldığını şu hadiste görmek mümkündür: “Bedir Savaşı'ndan zaferle dönen Müslümanlar Medine'ye vardıklarında sevinç ve coşkuyla karşılanmış, tebrik edilmişlerdi. Gazilerden Seleme b. Seleme zaferlerinin büyütüldüğünü kastederek şöyle der: “*Bizi neden böyle coşkuyla tebrik ediyorlar? Hâlbuki biz sıradan bir takım aciz ve yaşlı kimseleri öldürdük*”. Peygamber efendimiz bunu duyunca tebessüm ederek: “*Ey kardeşimin oğlu, onlar (öldürdükleriniz) mele' (eşraf, ileri gelenler ve liderlerdir) der*” (İbn Hişam, II, 297).

Özetle “mele” kavramı; bir toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik bakımdan ileri gelenleri, buldukları toplumlarda imtiyaz sahibi, her konu hakkında sözlerinin dinlenilmesini, görüşlerinin alınmasını ve uygulanmasını isteyen, toplumun gidişatına yön verme hakkının kendilerinde olmasını isteyen ayrıcalıklı bir sınıf olarak tasvir edilebilir.

### 3.3. Mütref

Anlam bakımından mele kavramıyla birlikte zikredilmesi gereken sosyal bir sınıf olarak lider anlamı ifade eden bir diğer kavram da “mütref مترف” kavramıdır. Mütref, Arapça “T-R-F; ترف” kökünden türemiş bir kelimedir. Sözlükte; sulu oldu, bolluk içinde olmak, nimetlenmek (İbn Manzur, IX,17), refah, nimette bolluk (İsfehanî, 2011:73), (افعال if'âl) vezninde kullanılınca mana; nimetin, bolluğun azdırması (Zebidî, 1984: VI, 49), dilediğini yapan, men olunmayan, dünya lezzetlerinden ve şehvetlerinden bolca

istifade eden (Zebidî, 1984: VI, 49), (استفعل استفأل) vezninde kullanılınca nimetin çokluğu nedeniyle azgınlık etmek, tuğyan, büyükmek (Firuzabadî, 1993: III,150) manalarına gelir. Örneğin Arapça'da birinin azgınlık ve sapkınlıkta ısrar ettiğini söylemek için (إذا أصر على البغي أترفه فلان) şeklinde söylenir (Firuzabadî, 1993: III,150). Terim olarak; “bol nimete sahip olan, rahat içinde müreffeh bir hayat sürdüren, kendisine verilen bol nimetlere doymayan, tatmin duygusunu yitiren, pervasızlaşan, kimseden nasihat almaya yanaşmayan, azan, dünya nimetleri hususunda geniş bir bolluğa sahip kılındığı için bencil davranan, şımarıkça şımaran ve elde ettiklerine hükmetme konusunda akıllı devreden çıkıp anlık hazlarının peşine düşen, mütekebbir olan kimse, terk edildiği için başına buyruk yaşayan insan tipi” anlamlarına gelmektedir (Yücedoğru, 2012:3-6).

Kur'ânda mütref kelimesi, sosyal bir sınıf olarak liderler anlamını ifade eden bir kavram şeklinde yer almaktadır. Çok fazla olmamakla birlikte “mütref” kelimesi tamamı Mekki olan sekiz ayette (11/116; 17/16; 21/13; 23/33,64; 34/34; 43/23; 56/45) geçmekte, bunların beş tanesi çoğul, diğer üç tanesi de fiil hâlinde zikredilmektedir.

Kur'ân-ı Kerim, tekil şeklinde değil ama toplumda var olan bir grubu, nitelikleri ön plana çıkmış bir insan öbeğini; mütref topluluğunu konu edinmiş; sözü edilen bu insan öbeği: Tağuta tapanlar; küfür, inkâr, azgınlık ve inatları konusunda haddi aşan kimseler olarak nitelendirilmişlerdir (Yücedoğru, 2012:3-6).

Kur'ân'daki ayetlerin bağlamı incelendiğinde mütrefin; kavuşmuş oldukları nimetlerden dolayı kendilerini, başkalarına karşı sorumlu görmeyen, başkalarından bağımsız hatta yeryüzünde kendilerinden daha akıllı, güçlü, yetenekli kimse olmadığını düşünen, Allah'a karşı bile sorumlulukları yokmuş gibi davranan, Allah'a muhtaç olmadıkları vehmine kapılan, gaflet içinde yaşayan bir topluluğu ifade etmek için kullanıldığı görülecektir.

Mütref grubuna dâhil olan kimseler önceden düşkün, muhtaç, zayıf olup sonradan mütref sınıfına girmişler bu hallerini unutan, sonradan sahip oldukları her şeyin kendi akıl, yetenek ve bilgileriyle elde ettiklerini düşünenlerdir. Allah'ı ve insanlara gönderdiği emir ve yasakları unutup veya dikkate almayıp sefih bir hayat sürmeyi tercih edenlerdir. Bunlar, diledikleri gibi konuşan, hevâ heves ve ihtiraslarının peşine düşen, istediklerini elde etmek için her yolu mubah gören, bu konuda kural ve sınır tanımayan, hatta bununla da kalmayıp ilahlık taslayan ve yeryüzünde tanrı gibi hareket eden, kendilerinden olmayan insanlara da tepeden bakıp hor gören, aşağılayan ve insanlara kötü muamele eden; kendilerini her şeyin üstünde görüp heva ve heveslerini ilah edindikleri için kendilerinden son derece emin olan ve bundan dolayı da yaptıklarının da mutlak doğru olduğuna inanan bir yapıya sahiptirler.

İşte bu hal ve tavır içine girmiş insanlar, Kur'ân'da zikredilen sınırları aşan, isyankâr, zalim, insani özelliklerini yitirip daha çok hayvani özellikleri ile ön plana çıkan şahsiyetlerdir. Bu özellikleri dolayısıyla diğer normal insanlardan ayrılırlar. Zevk-ü sefa içinde yaşarlar ve ait oldukları toplumun değer yargıları ve kurallarını hiçe sayarlar. Toplumun kural ve değer yargılarını toplumun ilerleyip gelişmesi için engel görürler.

Mütref zümresine dâhil olanlar, buldukları toplumdaki sosyo-ekonomik seviyelerinin, içinde doğdukları ailelerinin soyluluk ve şerefinden kaynaklandığına inanırlar. Bundan dolayı geçmişten miras aldıkları sermaye, liderlik ve yönetim tecrübeleri dolayısıyla siyaset, sermaye ve idarede herkesten daha

fazla söz hakkına sahip olduklarına inanırlar, bu yüzden kimseden akıl, emir ve tavsiye almaya alışkın değillerdir.

Bu anlamda aslında mele' ile mütref kavramları anlam ve işlev bakımından birbirine benzemektedir. Mütref kavramı, yalnızca zenginlik, soyluluk ve üstünlüğü daha sonradan görüp şıarmış, kendi olmaktan çıkmış bir topluluk olma yönüyle mele' kavramından ayrılmaktadır. Çünkü mele' kavramı sözlük anlamı bakımından, görüşüne başvurmak için kendisine müracaat edilen manasına haiz iken, mütref kavramı sözlük anlamı itibarıyla nimetlerden dolayı azmış, şıarmış, isyankâr olma manası daha fazla ön plana çıkan bir kavramdır.

Bu mülâhazalar neticesinde; “mütref” için toplumlarda kendi çıkarları doğrultusunda organize bir şekilde hareket eden ancak içinde buldukları toplumun geneli için olumsuz davranış ve düşünceleri bakımından ters olan etkin bir topluluktur denilebilir.

Sahih-i Buharî'de “mütref” kavramının içinde geçtiği bir hadis rivayet edilmektedir (Buharî, Tevhid, 24) ve “mütref” kavramı bu hadiste tıpkı Kur'an ayetlerinde kullanıldığı manasıyla kullanılmaktadır (Müslim, İman, 347).

Görüleceği üzere ayet, hadis ve sözlüklerde mütref; içinde buldukları toplumda yönetim erkini ellerinde tutan, imtiyaz sahibi, nüfuzlu, kendilerine göre değer sistemleri bulunan, toplumdaki önderlik yetki ve hakkının kendi doğal hakları olduğuna inanan, bolluk ve refah içinde şıarmış, azmış bir topluluk anlamlarına gelmektedir.

### 3.4. Nakib

Sosyal bir zümre olarak liderlik anlamı ifade eden başka bir lafız da “nakib” kavramıdır. Arapça “N-K-B نقيب” kök fiilinden türeyen çoğulu “nukebâ نقباء” olan “nakîb نقيب” kelimesi tekil bir sıfattır. Sözlükte hayırlı seçkin kişi, bir topluluğun başkanı, vekili, kefil, emini (Uyar, 2006:321), bir topluluğun büyüğü, kaptan rütbesi, orduda bir rütbe (Enis, 1972: I,944), ayrıca başka bir millete ait haberleri öğrenen, teftiş eden, öğrendiklerini kendi milletine aktaran bir nevi casus” anlamlarına gelmektedir (Akyüz, 1997:9). Terim olarak nakîb; siyasî, içtimaî, askerî, dinî alanlarda hükümdar veya şeyhlerin maiyetinde görevli üst düzey sorumlularını ifade etmektedir. Bu manalarının yanı sıra Hz. Fâtıma ile Hz. Ali'nin neslinden gelen seyyid-şeriflerin meseleleriyle ilgilenmek üzere devlet tarafından tayin edilen memura da bu unvan verilmiştir (Uyar, 2006:321).

Kur'an-ı Kerîm'de “nakîb” kavramı sadece bir yerde geçmektedir: “*And olsun ki, Allah, İsrail Oğullarından söz almıştı. Onlardan on iki reis-gözetici gönderdik....*” (Kur'an, 5/12) Nakib kavramı; bu ayette ; “reis, başkan, önder, temsilci, gözetleyici” manalarında kullanılmıştır.

Hadis-i şeriflerdeki kullanımlarına bakıldığında, “nakîb” kavramının; liderin, reisin yardımcısı, yardımcıları, bir topluluğun veya kabilenin reisi veya vekili, gözetleyicisi anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. Bu anlamda kullanıma: Hz. Peygamberin: “*Benden önceki nebilere yedi nakîb, vezîr, necîb verilmiştir. Ancak bana yedisi Kureyş'ten, yedisi muhacirinden olmak üzere on dört vezîr, nakîb, necîb verilmiştir*” (Ahmed b. Hanbel, I, 88) hadisi örnek olarak verilebilir.

Zikredilen hadislerden anlaşılan o ki “nakîb” kavramı; “yardımcı” manasına da gelmektedir. Gerek Kur'an ayetleri gerek hadisler ve gerekse sözlük anlamları gözden geçirildiğinde nakîb kavramı; bir

topluluğun, gurubun başkanı, vekili manasının yanı sıra bir liderin yardımcısı, lider veya aynı konumdaki kişilerin işlerinden sorumlu kişi/kişiler gibi anlamlar içermektedir.

### 3.5. Seyyid/Sâdât

Sosyal bir sınıf şeklinde liderlik ifade eden başka bir kavram da “Sâdât” kavramıdır. “Sâdât” kavramı Arapça’da, “S-V-D” kök harflerinden türeyen “seyyid سَيِّد” kelimesinin çoğulu olan bir sıfat isimdir. Sözlükte; efendi, mülk sahibi, reis, koca ve ulu kişi, birinin sahibi, efendisi, lideri, başkanı, bir şeyi yöneten, idare eden, bir şeye hükmeden anlamlarına gelir (İsfehanî, 2011:325). Terim olarak; kadının kocası, eşi manasının yanı sıra; sözü dinlenen, bir toplumda lider konumunda olan efendi ve büyükler ve Hz. Peygamber (s.a.v.)’in amcasının oğlu Hz. Ali (r.a) ve kızı Hz. Fatma (r.a)’dan doğan torunlarıyla onların soyundan gelenler için kullanılan bir unvan manalarına gelmektedir (İsfehanî, 2011:325).

Kelime Kur’ân-ı Kerîm’de “seyyid سَيِّد” şeklinde eş, koca, efendi manasında bir ayette (Kur’ân, 12/25); “Sâda سَادَة” şeklinde sözü dinlenen, toplumun lideri, önder olan anlamında da başka bir ayette bir defa olmak üzere toplam iki yerde geçmektedir (Kur’ân, 33/67).

Hadis-i Şeriflerde “seyyid” kavramı; kabile başkanı, topluluğun ileri gelen seçkin kimseleri, kölenin efendisi gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu manadaki kullanımına örnek hadislere Rasûlüllah (s.a.v.), minberde bulunduğu bir sırada yanındaki Hasan (r.a)’ı işaret ederek; *"Bu oğlum seyyiddir. Umulur ki Allah onun vasıtasıyla iki Müslüman fırkanın barışmasını sağlar"* (Buharî, Sulh,9) hadisi ve seyyid kavramının efendi, önder manasında kullanıldığı *"Hasan ve Hüseyin cennet ehlinin gençlerinin iki seyyididirler"* (Tirmizî, Menâsik, 31) hadisi ve *"Biz, Abdulmuttalib'in çocukları cennet ehlinin seyyidleriyiz. Ben, Hamza, Ali, Cafer, Hasan, Hüseyin ve Mehdî"* (İbn Mace, Fitân, 34) hadisi örnek verilebilir.

Ayrıca Hz. Muhammed (s.a.v.)’in ashâbı, seyyid kelimesini aralarındaki faziletli kimseleri övmek için de kullanmışlardır. Hz. Ömer (r.a); *"Ebu Bekir seyyidinizdir. Seyyidiniz (Bilâl (r.a)’i azad etmiştir"* (Buharî, Fedâilü’l-ashab, 23) diyerek seyyid kavramını faziletli manasında kullanmıştır. Bazı rivayetlerde de “seyyid” kavramının; aşiretin önderi, lideri, önde gelenleri (Ahmed b. Hanbel, 1/45) manalarında da kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi gerek Kur’ân’da ve gerek Hz. Peygamber (s.a.v.) ve gerekse ashâb, “seyyid” kelimesini efendi, başkan, önder ve faziletli kimse manalarında kullanmışlardır.

### 3.6. Ülu’l-Emr

Topluluk şeklide liderlik anlamına gelen kavramlardan başka biri de “Ulu’l-emr” kavramıdır. Arapça’da “sahip” anlamına gelen “ulu ولو” kelimesi ile “iş-emir” anlamına gelen “emr أمر” kelimesinin yan yana gelmesiyle oluşmuş isim tamlaması şeklinde bir kavramdır. Sözlükte “iş sahibi, amir, idareci, yönetici, emir sahibi” (Enis, 1972: I,26) manalarına gelir. Emir kelimesi “iş” ve “buyurma” anlamlarını içerdiğinden “ulu’l-emr” hem yetkili hem de görevli kimseleri ifade etmektedir (Türcan, 2012: 295-297). Terim olarak; başta devlet başkanı olmak üzere toplumun üst yöneticilerini, toplumsal sorumluluk ve otorite sahibi kimseleri içine alan kapsamlı bir tabirdir (Türcan, 2012: 295-297).

Ulu’l-emr kavramı Kur’ân’da Nisa Suresi’nde iki yerde geçmektedir. Ayetlerin birincisi: *"Ey İnananlar! Allah'a itaat edin, Peygambere ve sizden buyruk sahibi olanlara itaat edin. Eğer bir şeyde çekişirseniz, Allah'a ve ahiret gününe inanmışsanız onun halini Allah'a ve Peygambere bırakın. Bu, hayırlı ve netice*

*itibariyle en güzeldir*" (Kur'ân, 4/59) Bu ayetin tefsirinde Ebu's-Suud, ulu'l-emr ile kastedilen kişiler, hak ve adalet üzere birleşen idarecilerdir. Bu idareciler de Hulefâ-i Râşidîn ve onların yolunda gidenlerdir demiştir (Ebu's-Suud, II, 180). Ulu'l-Emr kavramının geçtiği ikinci ayette ise Allah şöyle buyurmuştur: "*Kendilerine güven veya korku hususunda bir haber geldiğinde onu yayarlar; hâlbuki o haberi Peygamber'e veya kendilerinden buyruk sahibi olanlara götürselerdi, onlardan sonuç çıkarmaya kadir olanlar onu bilirdi. Allah'ın size bol nimeti ve rahmeti olmasaydı, pek azınız bir yana, şeytana uyardınız*" (Kur'ân, 4/83) Yine Ebu Suud'a göre burada ulu'l-emr kavramından da kastedilen din âlimleridir (Ebu's-Suud, II, 193). Bu ayetlerde ulu'l-emr kavramı için meallerde de; buyruk sahibi, idareci, yetkili, emir sahibi manaları verilmiştir.

Aynı terim çok fazla olmamakla birlikte hadislerde de kullanılmıştır. Ancak "ulu'l-emr" şeklinde değil de bazen "vulatu'l-emr," (Ahmed b. Hanbel, 7/183); bazan "vâli'l-emr," (Ahmed b. Hanbel, 1/429) bazen da "zu'l-emr" (İmam Malik, Cihad, 43) ifadeleriyle kullanılmıştır. Bunlar da hemen hemen "ulu'l-emr" ile aynı manada kullanılan ifadelerdir. Bu terimin hadislerde idareci ve komutan anlamında kullanıldığı, Kur'ân'daki kullanımına göre daha açık olarak görülmektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ulu'l-emr kavramı emir verme yetkisini elinde bulunduran herkesi kapsayan genel bir terimdir. Ancak Kur'ân'da ulu'l-emre itaatin Allah'a ve peygambere itaatle birlikte zikredilmesi onların emirlerine uyulması gerekli olan kişiler olduklarına vurgu yapılmaktadır. Emir verme yetkisine sahip olan bu zümre kimlerdir? Ayetten anlaşılan o ki bu zümre Müslümanlardan olan ve Müslümanların yetki verdiği kimselerin tamamıdır denebilir. Ayrıca bu kimselerin, Allah'ın hükümlerini uyguladıkları müddetçe cins, renk, ırk bakımından hiçbir farklarının olmadığını şu hadisten rahatlıkla anlayabiliriz: "*Ey Müslümanlar, Allah'tan korkun. Sizin başınıza amir olarak burnu ve kulağı kesik bir Habeşistanlı köle bile getirilmiş olsa sizin için Allah'ın kitabını tatbik ettiği müddetçe onun emirlerini dinleyin ve itaat edin*" (Buharî, Ahkâm, 4).

Görülebileceği üzere ulu'l-emr kavramı Kur'ân ve sünnetteki kullanımları itibariyle "yönetici, lider, önder, reis" şeklinde ortak manayı haizdirler. Ancak ulu'l-emr denilen kişilerin kimler olduğu Kur'ân'daki kullanımlarında açık ve net bir şekilde zikredilmezken, hadislerde yöneticilerin kastedildiği net bir şekilde açıklanmış, bu kimselere itaat etmenin zorunlu olduğuna vurgu yapılmıştır.

### 3.7.Vezîr

Çoğul anlamlı liderlik manası ifade eden bir başka kavram da "vüzera" kavramıdır. "Vezîr وزیر" kavramı (V-Z-R وزير) kökünden türemiş çoğulu "vüzera وزراء" olan tekil bir isimdir. Kelimenin sözlük anlamı; destek olmak, destek vermek, yardımcı olmak, (sırtındaki yükü) taşımak manalarına gelmektedir (Enis, 1972: I,1028). Terim olarak; halifenin görüşüne başvurduğu, güvendiği, memleket işleri için halifeye yardımcı olan kimse demektir (İbn. Manzur, VI, 4824).

Vezir kelimesi Kur'ân-ı Kerîm'de iki yerde geçmektedir. Geçtiği yerlerin ikisinde de konu Hz. Musa (a.s) ile kardeşi Hz. Harun (a.s) hakkındadır. Kur'ân'da Hz. Harun (a.s)'dan başka hiç kimse için "vezir" kelimesi kullanılmamıştır. Taha Suresi'ndeki ayette Hz. Musa (a.s): "*Bir de bana ailemden bir vezir (yardımcı) ver*" (Kur'ân, 20/29) demektir. Ayette geçen vezîr kavramına Seyyid Kutup fi Zilali Kur'ân adlı tefsirinde şu izahı getirmektedir: "*Hz. Musa (a.s), ailesinden bir yardımcı istiyor. Bu yardımcının da kardeşi Hz. Harun (a.s) olmasını belirtiyor. Çünkü kardeşi Hz. Harun (a.s) daha fasih konuşuyordu. Sınırları sakın biri idi. Hz. Musa (a.s) ise çok heyecanlı, keskin tabiath, çabuk kızan bir kişi idi. Bunun için kardeşini kendisine yardımcı olarak istiyordu*" (Kutub, 2012: X,36) Vezîr



kavramının geçtiği diğer ayet de Furkan Suresidir. Orada Allah Hz. Musa (a.s.)'ın isteğine cevaben “*Andolsun ki Musa'ya kitap verdik, kardeşi Harun'u da ona vezir-yardımcı yaptık*” (Kur'ân,25/35) buyururken vezir kelimesini kullanmıştır. Vezîr kavramının, geçtiği bu iki yerde de “yardımcı” manasında kullanıldığı açıkça görülmektedir.

Kur'ân'da zikredilen tüm peygamberler içinde “vezîr” kavramı sadece Hz. Musa (a.s.) için kullanılmıştır. Bu da Hz. Musa (a.s.)'ın kendi isteği üzerine ve kendinde bulunan bir eksiklikten dolayı gerçekleşmiştir. Dolayısıyla liderlikte asıl olan tek başlıktır ancak liderdeki bir eksikliği gidermek üzere bir yardımcı tayini de mümkündür denilebilir. Liderlerin yanında onlara yardımcı olan bu sınıfa vezîrin çoğulu anlamında vüzerâ denmektedir.

Vezîr kavramının hadislerde de aynı manada kullanıldığına şahit olunmaktadır. Aşağıdaki hadis “vezîr” kavramının “yardımcı” manasında kullanıldığını açık bir şekilde göstermektedir. “*Hz. Peygamber (a.s.) buyurdular ki: "Allah bir emir için hayır diledi mi ona doğru sözlü bir vezir nasip eder. Bu, ona unutulmaz hatırlatır, hatırladığı zaman da yardım eder. Allah emire hayır dilemezse, kötü bir vezir musallat eder. Bu vezir, ona unuttuğunu hatırlatmaz, hatırlayınca da yardımcı olmaz"* (Ebu Davud, Harac, 4)

#### 4. Sonuç ve tartışma

Allah, insanı yaratıp bir takım bilgiler (isimler) öğrettikten sonra ona yeryüzünde halifelik görevini vermiştir. Aldığı bu görevle yeryüzü sahnesine çıkan ilk insan Hz. Adem (a.s.)'dır. İnsanoğlu Adem (a.s.)'dan sonra çoğalıp dünyaya dağılmış, topluluklar halinde yaşamaya başlamıştır.

Allah'ın halifelik (liderlik, yöneticilik) görevi verdiği ilk insan Hz. Adem'den günümüze kadar kurulan tüm toplumlarda bir lidere sürekli ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla Kur'ân'a göre her insan sahip olduğu sosyal statüler gereği kendi çapında bir sorumluluğa sahiptir ve bundan dolayı da bir liderdir.

Kur'ân'da, insanın içinde yer aldığı sosyal yapılarda liderlik, yöneticilik görevini yürüten kimseleri ifade etmek için çok farklı kavramlar zikredilmektedir. Bu kavramların bazılarıyla devlet başkanları (halife, sultân, imam, melik gibi), devlet başkanlarının yardımcıları (mele', vezîr gibi), devletin bir kurumunun yöneticileri (nakîb, ekâbîr, sâdât gibi), toplumun en küçük yapı birimi olan aile gibi kurumların başında bulunan aile reisleri (râ'î gibi), bazılarıyla da genel olarak toplumda herhangi bir sorumluluk taşıyan herkes (râ'î, ulu'l-emr gibi) kastedilmiştir.

Liderlerde bulunması ve bulunmaması gereken nitelikleri, Kur'ân'da hikâyesi anlatılan peygamberler ve diğer liderlerden yola çıkılarak tespit etmek mümkündür. Kur'ân'a göre olumlu bir lider veya yöneticinin adaletli, bilgili, cesaretli, akıllı, cömert, yumuşak huylu, verdiği sözde duran, doğru sözlü, güvenilir, şefkatli, sabırlı, şükreden, affeden, öfkesine hâkim olan, istişareyi benimseyen, iffetli, güzel ve etkileyici konuşan, sır saklayan, yetenekli, Allah'tan korkan, başkalarının yerine kendini koyan, halkın ihtiyaçlarıyla ilgilenen ve haksız kazanç kabilinden sayılabilecek hediyeleri kabul etmeyen biri olması gerekmektedir. Ayrıca lider veya yöneticilerin sahip olmamaları gereken bazı özellikler de zikredilmiştir. Bunlar; zulüm etmek, araştırıp-soruşturmadan akla aykırı hareket etmek, aceleci olmak, kibirli olmak, cahil olmak, müsrif ve cimri olmak, verdiği sözden dönmek ve yalan söylemek, öfkesine yenik düşmek, kibirli olmak, haset etmek, akrabayı kayırmak, sefih bir yaşam tarzına sahip olmaktır.

Liderlere verilen isimler, farklı dönem ve toplumlarda değişik adlar almıştır. Kuranda da liderler için farklı isimler kullanıldığı görülmektedir. Kur'ân'da münferit anlam ifade eden liderlikle ilgili kavramlar;

halîfe, imam, emîr, melik, sultân, ra'î lafızlarıyla isimlendirilirken sosyal bir sınıf olarak toplumu idare eden liderler sınıfı anlamı ifade eden liderler de sâdât, mütrefin, vüzerâ, ûlu'l-emr, ekâbir, mele', nakîb gibi lafızlarla isimlendirilmişlerdir.

Ancak Kur'ân'da lider/ler anlamı ifade etmek için kullanılan isimler, olumlu-olumsuz bazı niteliklerle birlikte anılmıştır. Dolayısıyla lider anlamı ifade eden halîfe gibi bazı isimler, adaletli olmak ve bilgili olmak gibi evrensel niteliklerle birlikte anılırken mütrefin gibi bazı isimler de toplumu yanlış yönlendiren, onlara iyi örnek olmamak, taşkınlık yapmak gibi niteliklerle birlikte anılmıştır. Ayrıca liderlik anlamı ifade eden halîfe gibi bazı isimler dünyayı bilgi ve adaletle yönetmek şeklinde zirvede bulunan lider manasında kullanılırken râî gibi aile ve benzeri en küçük sosyal organizasyondan en büyük sosyal organizasyonu yönetmek şeklinde en genel manada sorumluluk üstlenme anlamını ifade etmek için kullanılmıştır.

Kur'ân'da geçen halîfe, emîr, sultân, melik gibi isimlerin İslâmiyet'in yayılmasıyla birlikte Müslüman devlet başkanları için kullanılırken; vüzerâ, nakîb gibi bazı isimler de Müslüman devlet başkanlarının danışmanı, yardımcısı anlamında kullanılmıştır.

### Kaynakça

- Ahmed b. Hanbel, Ebu Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel b. Hilal eş-Şeybanî (1981). *Müsned*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Akyüz V. (1997). *Kur'ân'da Siyasi Kavramlar*, Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Beyhâkî Ebû Bekir Ahmed b. Hüseyin (ts). *Delâilü'n-Nübüvve ve Ma'rifeti Ahvali Sahibi's-Şeria*, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut.
- Buhârî Ebu Abdillâh Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. Mugire (1981). *es-Sahih*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Celaluddin Abdurrahman b. Ebi Bekr es-Suyûtî (ts.) *Lübabu'n-Nukul fî Esbâbi'n-Nuzûl*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Ebu Hayyan el-Endülüsî (1328h). *Bahru'l-Muhît*, Daru'l-Kutubu'l-İlmiyye, Kahire.
- Ebu Dâvud, Muhammed b. Süleyman b. İshak b. el-Ezdî es-Sicistânî (1981). *es-Sünen*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Ebu's-Suud Muhammed el-Amadî (ts.). *İrşadu Akli's-Selim ila Mezaya*, Kur'âni'l-Kerim, Daru İhyai't-Turasi'l-Arabî, Beyrut.
- ed-Dürî Abdulaziz (1995). "Emîr" maddesi, *DİA.*, XI, İstanbul.
- Enis İbrahim., Muntasır A. (1972). *el-Mu'cemu'l-Vasit*, Mektebetu'l-İslâmiyye, İstanbul.
- ez-Zebidî Muhibbuddin Ebi'l-Feyz es-Seyyid Muhammed Murtaza (1306h.). *Tâcu'l-Arûs*, Matbaatu'l-Hayriyye, Mısır.
- Firuzabadî Mecdüddin Muhammed b. Yakub (1993). *el-Kamusu'l-Muhit*, Müessesetu'r-Risale, Beyrut.
- Gülgün U. (2006). "Nakîb" maddesi, *DİA.*, XXXII, İstanbul.
- Güner A. (2004), "Melik" maddesi, *DİA*, XXIX, 51-53.
- İbn Cafer Muhammed b. Cerir et-Taberî (1388h). *Câmiu'l-Beyân fî Te'vîli'l-Kur'ân*, (Thk., Mahmud Muhammed Şakir) Mektebetu İbnTeymiyye, Kahire.
- İbn Hişam, Abdulmelik b. Eyyûb el-Himyerî (ts.). *Siretu'n-Nebeviyye*, Müessesetu 'Ulûmu'l-Kur'ân, Mısır.
- İbn Manzur Ebu'l-Fazl Muhammed b. Mukerrem (ts). *Lisanu'l-Arabiye'l-Muhit*, DaruLisani'l-Arab, Beyrut.

- İbn Teymiyye Takiyyu'd-Dîn Ebu'l-Abbas Ahmed b. Abdi's-Selam b. Abdillâh el-Harranî (1999). *es-Siyasetu's-Şer'iyye fî İslâhi'r-Râî ve'r-Râ'iyye ve'l-Hisbe fî'l-İslâm*, (Çev., Vecdi Akyüz), Dergah Yayınları, İstanbul.
- İsfehanî, R. (1992). *Mufradatu Elfazi'l-Kur'ân*, (Thk., Davudî Safvan, Davudî) Daru'l-Kalem, Beyrut.
- İsfehanî R. (ts). *Mufradatu fi Garibu'l-Kuran*, (Thk., Nizar Mustafa el-Bazir), MektebetüNizar Mustafa el-Bazir, Beyrut.
- İslâmoğlu M. (2009). *İmamlar ve Sultânlar*, Düşün Yayıncılık, İstanbul.
- Küçükbaşcı M. S. (2004). "İmam", *DİA*, XXII, İstanbul. 178-181.
- Mâverdi, Ali b. Muhammed b. Ebi'l-Hasan Habib (2004) *Kitabu'n-Nasihatu'l-Mulûk*, Özgü Yay.,(çev., Mustafa Sarıbiyık), İstanbul.
- Mâverdi, Ali b. Muhammed b. Ebi'l-Hasan Habib (2003). *Devlet Yönetimi, İlke Yayınları* (Çev., Mehmet Ali Kara), İstanbul.
- Mâverdi, Ali b. Muhammed b. Ebi'l-Hasan Habib (1994) *el-Ahkâmu's-Sultâniye*, Bedir Yayınları (Çev., Ali Şafak), İstanbul .
- Mâverdi, Ali b. Muhammed b. Ebi'l-Hasan Habib (1974). *Nehcu's-Sulûk fî Siyâseti'l-Mulûk*,(Çev., Mehmet Nahifi Efendi), İlke Yayıncılık, İstanbul.
- Müslim Ebu'l-Hüseyin Müslim b. Haccac (1973) *Sahih*, (Çev., Ahmet Davutoğlu), Sönmez Yayınları, İstanbul.
- Mutarriżi Ebu'l-Feth Nasiru'd-Dinu (1982). *el-Muğrib*, Matbaatu'n-Necme, Halep.
- Nesâi Ebû Abdurrahman Ahmed b. Ali (1981). *Sünen*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Seyyid K. (ts.). *Fi Zilali'l-Kur'ân*, (Çev., M.Emin Saraç, İ. Hakkı Şengüller, Bekir Karlığa), Hikmet Yay., İstanbul.
- Suyûtî Celaluddin Abdurrahman b. Ebi Bekr (ts). *Lübabu'n-Nukul fî Esbâbi'n-Nuzûl*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Taberî Muhammed b. Cerîr (1967). *Tarihu'l-Umemve'l-Mülûk*,(Thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim), I-XI, Beyrut.
- Tirmizî Ebu İsa Muhammed b. İsa b. Seyre Musa b. Dehhak (1981). *Sünen*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Türcan, Talip (2012) "Ulu'l-Emr" maddesi, *DİA*, XXXXII, 295-297.
- Özgüdenli Osman Gazi (2009). "Sultân" maddesi, *DİA*, XXXVII, İstanbul, 496-497.
- Yücedoğru, Tefvik (2012). *Mütref ve İnanç Esaslarına Etkisi*, Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi, XXI, 1, 1-20.
- Zemahşerî Muhammed b. Ömer (ts.). *Tefsiru'l-Keşşaf 'an Hakaiki Ğavâmidi't-Tenzil ve Uyuni'l-Ekâvil, fi Vucûhi't-Te'vil*, (Thk., Fethi Abdurrahman; Ahmed Hicazî), Mektebetu'l-Abikan, Kahire.

## 56-Cezayir'in ilk modern öykülerinden biri olması yönüyle İbn Heddûka'nın *Yedu'l-İnsân* adlı öyküsü üzerine teknik bir inceleme

Ahmet Hamdi CAN<sup>1</sup>

**APA:** Can, A. H. (2022). Cezayir'in ilk modern öykülerinden biri olması yönüyle İbn Heddûka'nın *Yedu'l-İnsân* adlı öyküsü üzerine teknik bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 930-944. DOI: 10.29000/rumelide.1075644.

### Öz

Bir Fransız kolonisi olarak çok uzun süre yaşamak zorunda kalan Cezayir, hayatın her alanında bu sürecin etkisini görmüş bir ülkedir. Bu alanlardan biri olan edebiyatın önemli türlerinden biri hiç şüphesiz kısa öyküdür. Modern anlamda kısa öykünün Cezayir'de ortaya çıkması oldukça geç dönemlere rastlar. İlk ortaya çıkan örnekler, klasik anlatı türlerinden biri olan makâme tarzını andırırken 1970'li yıllara gelindiğinde edinilen tecrübeler neticesinde bu tür, büyük ve önemli bir dönüşüm yaşayarak şekil, üslup ve içerik bakımından Avrupalı yazarların öncülüğünü yaptığı modern öykü tarzına geçiş yapar. Cezayir'de öykünün bu dönüşümüne eşlik ve hatta öncülük eden ilk isimlerden biri de Abdülhamid bin Heddûka'dır. Aynı zamanda Cezayir'in ilk modern edebî romanı olan *Rihu'l-Cenûb*'un yazarı olan İbn Heddûka dört öykü koleksiyonuyla modern Cezayir öykücülüğünün de kilometre taşlarından biri olmayı başarmıştır. Modern öykünün Cezayir'deki ilk örneklerinden biri olan *Yedu'l-İnsân* isimli çalışma *el-Eşi'atu's-Seba'* adını taşıyan koleksiyonun on üç öyküsünden biridir. İlkler arasında yer alması sebebiyle adı geçen öykü, elinizdeki bu çalışmanın merceğine alınmıştır. Çalışmanın giriş kısmında kısa öykünün Cezayir'deki seyrine, edebiyat tarihçileri tarafından önemli görülen isimlere, akabinde İbn Heddûka'ya ve Cezayir edebiyatındaki yerine kısaca değinilecektir. Birinci bölümde öykünün özeti sunulacak, ikinci bölümde ise metin çözümleme teknikleri kullanılarak öykünün teknik incelemesi yapılacak ve elde edilen sonuçlar sunulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** İbn Heddûka, *Yedu'l-İnsân*, öykü, Cezayir, çözümleme

## A technical analysis on Ibn Hadduqa's story entitled *Yad Al-İnsân* as one of the first artistic stories in Algeria

### Abstract

Algeria, which has had to live as a French colony for a very long time, is a country having seen the effect of this period in every area of the life. One of the important genres of the literature, one of these fields, is undoubtedly short story. The artistic short story as a modern genre had emerged in Algeria by the fairly late periods. While the first examples resemble the maqâme style, one of the classical narrative genres, this genre has undergone a great and important transformation and transitions to the modern artistic story style pioneered by European writers in terms of form, style and content as a result of the experiences gained in the 1970s. One of the first people who have accompanied and even pioneered this transformation of the story is Abd al-Hamid bin Hadduqa. At the same time, Ibn Hadduqa, the author of the *Rih al-Ganûb*, which is the first artistic novel of Algeria, has accomplished to be one of the milestones of modern Algerian storytelling with his four story

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), ahamdican@kmu.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-1767-9481 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075644]

collections. The Work *Yad al-İnsân*, one of the first examples of Modern artistic story in Algeria, is one of the thirteen stories of the collection named as al-Ashe'a al-Sab'a '. Thanks to being among the initials, the aforementioned story has been put under examination in this study. In the introduction of the study the progress of the short story in Algeria, the names considered significant by the literature historians, then briefly Ibn Hadduqa and his place in Algerian literature will be touched on. The summary of the story will be given in the first part, in the second part the technical examination of the story will be made by using the text analysis techniques and the deduced results will be presented.

**Keywords:** İbn Hadduqa, *Yad al-İnsân*, story, Algeria, analysis

## Giriş

Arap edebiyatı, Kur'an-ı Kerim'deki kıssalar, Câhiliye devrine ait olan ve daha sonra yazıya geçirilen *Sîretü Antere*, *Sîretü'z-Zîr Sâlim*, *Kıssatu Benî Hilâl*, *Sîretu Seyf b. Zûyezen*, *Sîretü's-Sultân ez-Zâhir Baybars* vb. gibi hem roman hem de hikâye türünün gelişmesinde kısmen etkili olmuş örnekleriyle kendi hikâye geleneğini ortaya koyarken (Yazıcı, 1998: 480) Arap coğrafyasında, Muhammed Teymûr tarafından 1917 yılında kaleme alınmış olan *Fî'l-Kıtâr (Trende)*, ilk modern öykü olarak kabul edilir (Er, 2012: 150/ Yıldız, 2002: 44).

Arap coğrafyasının önemli bir parçası olan Cezayir'de modern anlamda kısa öykü, ülkenin içinde bulunduğu siyasî ve sosyal şartlar nedeniyle oldukça geç bir dönemde Batı'nın etkisi ve özellikle Mısır ve Lübnan'dan gelen yayınlar sayesinde tanınmıştır. 1930'lu yıllarda kısa öyküyü andıran bazı çalışmalar ortaya çıkmış olsa da Cezayir 1962'de Fransız kolonisinden kurtulup bağımsızlığını ilan ettikten sonra modern kısa öykü türü, ülkede Arapça ve Fransızca olarak kaleme alınmaya başlanmıştır (Yazıcı, 1998: 483). Verilen ilk kısa öykü örneklerinin içerik, şekil, sanatsallık, üslup ve dil özellikleri bakımından henüz başlangıç seviyesinde olduğu görülür. Yine bu dönem yazılan kısa öyküler hikâye, makâme<sup>2</sup>, edebi makale gibi diğer yazın türleri ile benzerlik gösterir (Yıldırım, 2018: 66). Cezayir'in modern kısa öykücüsü içerisinde kendini gösteren ilk isimler arasında Ahmed Rızâ Hûhû (1907-1956), Ebu'l-İd Dûdû (1934-2004), et-Tâhir Vattâr (1936-2010), Zuhûr Venîsî (1937-...), Abdullah Halîfe Rakîbî (1928-2011), Muhammed Mesâyif (1924- 1987 , Muhammed es-Sâlih es-Sıddîk (1926-...), İsmâ'îl Muhammed el-'Ureybî, Ebu'l-Kâsım Sa'dullâh (1927-2013), Hanefî b. 'İsâ (1932-...), el-Habîb Bennâsî (1928-1956), Muhammed Dîb, Ahmed Munevver gibi edebiyatçıları saymak mümkündür (Yazıcı, 1998: 483/ Yıldırım, 2018: 90-91).<sup>3</sup>

Verilen bu isimler arasında anılması gereken önemli bir diğer yazar da Abdülhamid bin Heddûka (1925-1996)'dır.<sup>4</sup> 1960'ların başından itibaren öykü yazmaya başlayan İbn Heddûka, modern Cezayir

<sup>2</sup> Sözlükte "Bir araya gelmiş bir grup insan, bunların bulunduğu veya oturduğu yer" anlamına gelen türemiş bir sözcüktür. Zamanla bu yerlerde söylenen sözlere de makâme denmiştir. Emevîler döneminde bazı zahitlerin üst düzey yöneticilere, çeşitli meclislerde öğüt çerçevesinde sundukları hitabın adı olmuştur. Cümleler Kur'an'dan, hadisten, Arap şiiri ve atasözlerinden nakledilen örneklerle süslenmiştir. III. (IX.) yüzyıldan itibaren makâme vaaz ve hitabet özelliğini kaybetmiş, bunun yerini eğitici, öğretici, etkileyici ve eğlendirici yönü ağır basan bir hâl almış, âyet ve hadislerden yapılmış iktibaslar yerini korumakla birlikte makâme nasihat içeren konuşmalar niteliğinden çıkarak edebî bir tür olmuştur (Ayyıldız, 2003: 417).

<sup>3</sup> Cezayir öykücülüğünün önde gelen isimleri için bkz. (Gökgöz, Modern Cezayir Edebiyatı, 2019)

<sup>4</sup> Cezayir'in Burc Bû 'Arîric şehri, Mansûra ilçesine bağlı el-Hamrâ köyünde dünyaya geldi. Babası Arap, annesi Berberî olan yazar doğduğu köydeki Fransız ilkokulunda okudu. Kültürlü bir aileden gelen yazar, ailesinin sahip olduğu geniş kütüphane sayesinde hem dinî bilimlere hem de sosyal ve fen bilimlerine dair kitaplardan istifade ederek büyüme imkânı buldu. Halk Partisi tandanslı olduğu bilinen el-Kettâya Üniversitesine girdi ancak Mayıs 1945 olayları sebebiyle Marsilya'ya gitmek zorunda kaldı. Bu süre zarfında gurbetteki Cezayirîlilerin yaşadığı sıkıntılara şahit oldu. 1949'da ülkesine geri dönerek Zeytûne Üniversitesine girdi. Edebiyat ve Arap Tiyatrosu bölümlerinden diploma aldı. Öğrenciliği sırasında siyasî platformlardan uzak kalamadı. Cezayirli Öğrenciler Topluluğu'nun başkanlığını yapmasının yanında

edebiyatının sömürge dönemi, bağımsızlık savaşı ve bağımsızlık sonrası dönemlerini yaşamış ve bu süreçlere çalışmalarıyla eşlik etmiş bir edebiyatçıdır (el-Yesû'î, 1996: C. I, 354-355). Yazar, modern Cezayir edebiyatında ilk modern edebî roman olarak kabul gören *Rîhu'l-Cenûb*'un (Güney Rüzgârı) (1971) yazarı olması sebebiyle bu dönemin önemli bir şahsiyetidir. Adı geçen romanın ondan fazla dünya diline çevrilmiş ve ayrıca sinema perdesine aktarılmış olması yazarın sanatsal yeteneğinin ne kadar kabul gördüğünü göstermesi açısından önemlidir (Bois & Bjornson, 1992: 105/ Shafik, 2003: 89). İki dilli bir edebiyata sahip Cezayir'de eserlerini Arapça kaleme alan İbn Heddûka, Cezayir halkının kültürünü, yaşantısını, değerlerini, bağımsızlık öncesi, savaş dönemi ve bağımsızlık sonrası problemlerini, yaşanan toplumsal değişim ve dönüşümleri, bunların kentsel ve kırsal alana yansımalarını çalışmalarına taşımış bir edebiyatçıdır (Cox, 1998: 193-197). Yazara ait bilinen beş roman, bir şiir ve biri çocuk öykülerinden oluşmak üzere dört adet öykü koleksiyonu vardır. Bu koleksiyonlar arasında kronolojik olarak ikinci sırada yer alan *el-Eşi'atu's-Seba'* (*Yedi Işık*) adlı öykü koleksiyonu ilk olarak 1972 yılında Beyrut'ta on bir adet öykü içerecek şekilde basılmışken (el-Yesû'î, 1996: 357) iki öykü daha eklenerek ikinci kez 1981 yılında Cezayir'de tekrar basılmıştır (İbn Heddûka, 1981). Bu makalede adı geçen koleksiyonun 1981 baskısında üçüncü sırada yer alan *Yedu'l-İnsân (İnsan Eli)* adlı öykünün, metin inceleme tekniklerinden yararlanılarak teknik çözümlemesi yapılacak ve elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Modern Cezayir öykücülüğünün başlangıcına ve gelişimine katkısı yadsınamaz olan İbn Heddûka'nın öykülerini, bir örnek üzerinden üslup, içerik ve yapı bakımından incelemek, mezkûr dönem edebiyatının öykü türünün biçim ve içerik özelliklerini tanıma olanağı sunacağı gibi bu çalışma aynı zamanda İbn Heddûka öncesi öyküler üzerine araştırma yapan ve yapmak isteyenler için bir karşılaştırma imkânı, Cezayir öykücülüğünde yaşanan gelişim, değişim ve dönüşümü tanıma fırsatı da oluşturacaktır.

### 1. *Yedu'l-İnsân (Bir İnsan Eli)* adlı öykünün özeti

Öykünün ana karakteri olan Yunus, postaneye bir paket bırakır, posta görevlisinden paketin ne zaman ulaşacağına dair bilgiyi ve makbuzunu da alarak düşünceli bir şekilde gişenin önünde bir müddet kalır. Verdiği paketin diğerleri arasına karıştığını ve kimselerin onu ayırt edemeyeceğini kendine telkin ederek bir insan elinin hazırladığı bu paketin, yine bir insan eliyle damgalanıp dağıtımına çıkacağını, dağıtımına çıkan paketlerin yine bir insan eli tarafından teslim alınacağını, kiminin sevinç kiminin ise ölümle karşılaşacağını aklından geçirir. Postaya verdiği pakette aslında bir bomba vardır. Yunus, detayları verilmeyen bir lider tarafından, yine detayları verilmeyen bir başkanı hançerle öldürme emri almıştır. Öykünün ilerleyen zamanlarında Yunus'un aslında, bombanın hedefi olan başkanın özel kalemi olduğu anlaşılır. Yunus bu işi bizzat işlemek yerine böyle bombalı bir paket planı yapmıştır. Kendini, içinde ne olduğu bilinmeyen paketlere benzetir. Çünkü tam bir suçlu olduğunu düşündüğü şahsının insanlar tarafından öyle bilinmediği kanaatindedir. Bu yüzden kendini iğrenç ve kötü bir varlık olarak tanımlar.

Yunus, bu bombalı paket planını uygulamak için Buveyra'dan başkent Cezayir'e gelmiştir. Kafasında beliren senaryoya göre bomba adrese ulaşacak ve hedefindeki başkanı ortadan kaldıracaktır. Kullandığı ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla Yunus'un, başkana bir kızgınlığı ve kını vardır. Patlamadan sonra başkanın ailesi, annesi ve babası bir müddet sürecek olan derin bir acının ardından yavaş yavaş acılarını unutacaklardır. Yunus, Buveyra'ya geri dönmek için bindiği trende yine düşüncelere dalar. Başkanı bizzat kendi elleriyle öldürmediği için pişmanlık duyar. Nitekim aldığı emir bu şekildedir. Hem emre

Demokratik Özgürlükler Hareketi'nin de bir üyesiydi. 1952'de meydana gelen siyasî olaylar neticesinde Fransızlar tarafından Tunus'ta hapse atıldı ancak bir müddet sonra firar etti ve tekrar Fransa'ya gitti. 1956'da radyo ve televizyon yayıncılığı hayatına adım attı. Tunus Radyosu'nda uzun süre çalışıp emekli oldu. Çocuk programları yanı sıra kültürel radyo programları hazırladı. Cezayir bağımsızlık mücadelesine hem sahada fiilen katıldı hem de kaleme aldığı eserlerle bu mücadeleye edebiyat alanında destek verdi (Gökgöz, 2019: 319-320).

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

itaatsizlik etmiş hem de iki yüzlülüğünü ortaya koyacak sinsi bir plan yapmıştır. Tüm bunlar onun bir korkak olduğunun açık bir göstergesidir.

Bulunduğu kompartımda Avrupalı bir genç kadın, Fransa'da işçi olarak çalışan Cezayirli üç erkek ve orta yaşlı Cezayirli bir adam vardır. İşçiler yarım yamalak Fransızlarıyla genç kadına laf atıp onunla konuşmaya çalışırlar ancak kadın hiçbir şekilde işçilere karşılık vermez. Güneş tam tepededir ve içerisi oldukça sıcaktır. Yunus vücudundan sızan terle birlikte yine düşünceli, tedirgin ve histeriktir. Yavaş yavaş kafasında bir şeyler netleşmeye başlar; ölüm emrinin bizzat kendisine verilmesinin iki amacı vardır; başkandan ve özel kaleminden kurtulmak. Patlama sonucu başkan ölecek ve suikastı gerçekleştiren kişi yani özel kalemi olan kendisi de hapsi boylayacaktır. Devrimi yönetenler muhtemelen Yunus'un sadakatine inanmadığı için böyle bir yola başvurmuştur. Daha sonra Yunus bombalı paketin belki de başkan tarafından evde açılacağını aklından geçirir ve bir pişmanlık duygusuna kapılır. Bu durumda başkanın yanında çocukları ve eşi de ölecektir. Kafası tam bir karmaşa içerisinde olan Yunus, bir anda, ölecek olan masumları umursamayarak bırakıp ne hapse düşmeye ne de ölmeye niyetinin olduğunu, aslında onun kadar her insanın suçlu olduğunu kendi kendine ifade eder. Histeri asla Yunus'u terk etmez. Bu sefer de aldığı emrin aslında devrimci örgütten gelmediğini aksine terfi derdinde olan, bu nedenle başkan ve özel kaleminden kurtulmayı planlamış olabildiğini düşündüğü, "lider" diye çağırdığı kişiden gelmiş olduğunu varsayar. Daha sonra başkan ölünce yerine kendisinin geçeceğini hayal eder. Çünkü başka kimse bu makama geçmeye cesaret edemeyecektir diye düşünür.

Tren el-Harrâş istasyonuna vardığında kimlik kontrolü için iki polis trene biner. Avrupalı kadının rengi değişir, trenden inmek ister ancak kapıdaki polis buna izin vermez. Daha sonra kadın kimliğini evde unuttuğunu söyler ancak polisler kadını derdest ederler. Alnına silah dayalı olan kadın büyük bir cesaret ve soğukkanlılıkla polisler eşliğinde trenden iner. Bu esnada konuşmasından anlaşılır ki Yunus'un Avrupalı diye düşündüğü bu kadın aslında bir Cezayirlidir. Bu sefer de kadına imrenerek neden verilen emri gerçekleştirip bir kahraman olamadığı için kendi kendine hayıflanır. Aynı istasyonda trene bir yığın Fransız askeri biner ve tren hareket eder. Kısa bir süre sonra tren köprüden geçerken önceden kurulmuş olan mayın patlar, tren parçalanır. Ufku dolduracak kadar büyük, kara bir insan eli Yunus'un gözünün önüne gelir. Ağzından kanlar fışkırırken şöyle mırıldanır: *Bir İnsan Eli* (İbn Heddûka, 1981: 27-37)!

## 2. Öykünün teknik çözümlemesi

### 2.1. Kişiler, zaman ve mekân

Bir nesnenin, bir bireyin, bir topluluğun kendine has yapısı, diğerlerinden ayıran özellikleri ve bireyin davranış biçimlerinin sınırlarını belirleyen temel nitelikler, karakter olarak tanımlanır (Tekin, 2001: 78). Bu kelime edebiyatın kurgu türlerinde hikâyenin kişi veya kişilerini nitelemek için kullanılır ve karakterler hikâyeye devrim kazandırmak için sokulur. Bu karakterler olaylar ve durumlar karşısında tavır alan kişilerdir (Çetin, 2008: 161). Kurgu içerisindeki seviyesine göre karakterler birkaç tasnif altında okuyucunun karşısına çıkar. Bunlardan ilki merkezî kişi olup "temel kişi", "başkişi", "esas kahraman", "asıl kahraman", "protagonist" vb. gibi adlarla da anılırlar (Çetin, 2008: 148).

**Yunus:** Çalışmamızın odağındaki öyküde olay örgüsüne canlılık veren ana karakter, başkanın özel kalemi olan Yunus adındaki şahıstır. Hikâyenin yazarı karakterlerin özelliklerini ya kendisi açıklayarak belirtir ki buna "açıklama yöntemi" denir ya da karakter, olay akışı içerisinde gösterdiği davranış, düşünce ve duygularla kendi kendini ortaya koyar ve okuyucuya tanıtır. Bu ikinci yöntem ise "dramatik yöntem" denir (Tekin, 2001: 79). Yunus karakterizasyonuna baktığımızda kişisel niteliklerin ortaya

konmasında bu her iki yöneme de başvurulduğunu görürüz. Ancak ana karakter olan Yunus'ta dramatik yöntem oldukça baskın gelir. Her zaman öyle midir bilinmez ancak Yunus okuyucunun karşısına fiziksel özellik olarak kül rengi dudakları olan, solgun gülümsemeli, sert ve yakıcı bakışlara sahip biri olarak çıkar: *Ardından bir o kadar daha katı olan başka bir düşünce aklına geldi, kül rengi dudaklarında solgun bir gülümseme belirdi...Yunus gönderi makbuzunu aldı, sert ve yakıcı bakışlarla paketi uğurladı* (İbn Heddûka, 1981: 28)... Yazarın Yunus'a dair açıklama yöntemiyle verdiği dış görüntüsüne dair nitelikler öyküde bu iki cümleyle sınırlıdır.

Okuyucu Yunus'u tanımak ve anlamak için daha çok onun iç monologlarına, bilinç akışına ve davranışlarına dikkat kesilmek zorundadır. Yunus, tekrarlayan bir şekilde kendini "bir korkak" ve "bir suçlu" olarak tanımlar: *O ölüm taşıyor içinde, ben ise suçluluk* (İbn Heddûka, 1981: 28)!... *Ben bir korkağım* [Aynı sayfa içinde dört tekrar] (İbn Heddûka, 1981: 29) ..., *Ben bir suçluyum, bakın ellerime... Ben on yıllık arkadaşımı ve amirimi öldürdüm. Onu da vatan uğruna öldürmedim. Korkaklıktan öldürdüm. İğrenç varlığımı kurtarmak için öldürdüm. Bakın ellerime!... ellerimdeki günahın izlerini görmüyor musunuz? Üzerindeki izleri görmüyor musunuz? Çünkü onlar korkak bir suçlunun elleri!* (İbn Heddûka, 1981: 35). Sürekli değişken bir psikolojiye sahiptir. Kendini suçlu olarak tanımlar, kendinden tiksindir ama bir müddet sonra bütün insanların suçlu olduğunu düşünerek kendini haklı görür. Aldığı emirle on yıllık arkadaşı ve amiri olan başkanı öldürmek için eyleme geçer. Başkanın ölmesini ve yerine geçmeyi arzular. Bir an bu eylem esnasında başkaları da ölecek diye üzümlü pişmanlıkla kendine kızarken aynı dakika içinde bu düşüncesini boşlayıp tüm insanların ölmesini ümit eder (İbn Heddûka, 1981: 32). Kimi zaman hümanistçe düşünürken kimi zaman zalim ve gaddar bir psikolojiye bürünür: *Kimseye de merhamet etmezdim. Yoluma çıkan herkesi şu tren gibi ezip geçirdim. Kimse de bana karşı çıkamazdı* (İbn Heddûka, 1981: 34). Sürekli düşünceli, tedirgin kendi kendine konuşup senaryolar kuran bir yapıdadır. Duruş olarak net bir şekilde nerede olduğunu bilmemektedir. İlk olarak ölüm emrini devrimci örgütten aldığını söyler. Ardından örgüt içindeki bir istismarcı olan "lider" diye tanımladığı kişinin, intikam amacıyla bu emri kendisine verdiğini düşünür. Başkan olduğu takdirde hem Fransa hem de Cezayir'le ortak çalışacağını ifade ederken devrimci olduğunu anladığı trendeki genç kadına imrenerek onun gibi olmayı başaramamasının pişmanlığını yaşar. Ayrıca "Ben bir kahraman olarak yaratılmamışım! (İbn Heddûka, 1981:35)" şeklinde kendine dair düşüncesini belirterek hem öz güveninin bulunmadığını hem de kendisiyle barışık olmadığını gösterir. Böyle iniş çıkışlar, şüpheler, tereddütler ve korkular içeren haller, Yunus'un histerik bir kişilik olduğunu göstermektedir. Tüm bunların yanında Yunus aslında Fransa'dan nefret ederken Fransızların ülkelerini terk etmeyeceğinden ve millet olarak sömürgeci kurtulamayacaklarından emindir. Yani hem ferdi hem de toplumsal anlamda tam bir ümitsizlik içindedir.

Kurmaca dünyada karakterler, sınırları çizilmiş olan amaçlarla, itina ile belirlenerek yaratılır ve bu karakterler kullandıkları eser için geliştirilmiş yaklaşımın ruhuna uygun bir şekilde hareket ederler (Tepebaşı, 2012: 57). Forster'in kurgudaki kişileri "yalınkat" ve "yuvarlak" diye iki türe ayırdığını görürüz. Ona göre yalınkat kişiler katıksız ve tek bir nitelik ya da düşünceden müteşekkildir. Karakterin yapısına birden çok nitelik girdiği an yuvarlaklaşmaya başlar (Forster, 1985: 108). İlginç kişiliklere sahip olan yuvarlak karakterler eserin merkezinde kendine yer bulur (Doğru, 2018: 161). Bu durumda girift düşünce yapısı, hal ve davranışları gözlemlendiğinde Yunus'un "yuvarlak" tanımlı karakter olduğunu söylememiz mümkündür.

**Kompartımandaki Avrupalı kadın:** Seyahat esnasında kompartımanda bulunan bir diğer kişi ise ilk etapta okura Avrupalı olduğu söylenen genç bir kadındır. Öyküde kadının ilk önce dış görüntüsüne dikkatler çekilir ve şu şekilde betimlenir:



*Kadının gözleri derin bakışlı, duduru ve maviydi. Onları iki kara kaş çevreliyordu. Yukarı bakan burnu sahibesinin etrafındakileri önemsemediği hissini veriyordu. Bedeni son derece orantılıydı. Ne var ki çehresinde bir anlam bulunmuyordu. Saten mavi bir gömlek, yapay kumaştan deniz mavisi kısa bir etek giyiniyordu. Plastik beyaz bir kemer belini sarmalıyordu. Ayağında beyaz yazlık bir çift ayakkabı vardı. Elleri görünmüyordu. Çünkü beyaz eldiven giyinmişti. Kompartımanda beraberinde bulunan hiç kimseye bakmıyordu. Aksine sanki gelecek birine bakıyormuş gibi bakışları hep kapıdaydı. Kompartımandaki Arap yolculardan daraldığına dair en ufak bir hareket ya da kıvılcıkta sergilemiyordu (İbn Heddûka, 1981: 30).*

Yunus ilk başta Avrupalı genç bir kadının Cezayirliyle birlikte aynı kompartımanda yolculuk yapmasına şaşırır. Yukarıda verilmiş olan kadının betimlendiği cümleler içerisinde yazar aslında ilk ipucunu gizlemiştir. Kadın, kompartımandaki Cezayirliyle sıkılmaz hatta bir ara muhabbet etmek isteyen o gençlere gülümser. Anlaşılan o ki normalde Avrupalı kadınlar Cezayirliyle aynı mekanda bulunmaktan imtina etmektedir. Ancak öyküdeki bu kadın asıl kimliğini gizlemek üzere bu şekilde giyinmiş ve açık vermemek için de diğer üç gencin kırık dökük Fransızlarıyla muhabbete çekmek amacıyla kendisine attıkları laflara hiçbir şekilde cevap vermemiştir. Gözünün sürekli kapıda olması kadının teyakkuzda ya da bir bekleyiş içinde olduğunun emaresidir. Nihayetinde kimlik kontrolü esnasında kimliğini polisler vermemesi, trenden inmeye çalışması ve en sonunda polislerle girdiği diyalog neticesinde kadının bir Cezayirli olduğu anlaşılır. Bu genç kadın sadece sıradan bir vatandaş değil aynı zamanda bir gerilla militanıdır. Bunu ilk önce Yunus, polislerden birine ait tabancanın altına dayalı olmasına rağmen genç kadının üzerinde korkudan zerre kadar eser bulunmaksızın başı dik bir şekilde polislerin arasında yürüdüğünü gördü. Benden daha yürekli bir genç kız! Başkanı bürosunda hançerle öldürmüş olsaydım ben de bu sayede devrime olan bu bağlılığı ve Fransa'ya olan düşmanlığı apaçık ortaya koyar ve bir kahraman olurum (İbn Heddûka, 1981: 35). şeklindeki cümlelerden ve öykünün sonunda trenin havaya uçurulmuş olmasından anlıyoruz. Yunus'un kadına imrenmesi, onu bir kahraman olarak nitelendirmesi, devrime bağlılığını ve sömürgeci Fransa'ya karşı duyduğu düşmanlığı örnek bir davranış olarak sunması bu kadının aslında beklenen ideal tip olduğunu bizlere göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında bu kadının öykünün gizli kahramanı olduğunu söyleyebiliriz.

**Orta yaşlı Cezayirli adam:** Avrupalı kadının sağında oturan, dış görünüşü öykü de ... altmışına merdiven dayamış oturaklı, dış görünüşünden zengin olduğu anlaşılan tam bir Cezayirli adam vardı. Havanın sıcaklığına rağmen takım elbise ve abanın üzerine iki tane pelerin giyinmişti. Başına yünden sarı iplikleri olan bir sarık dolamıştı. Kıyafetinin bu bolluğu, o gün yeri alazlayan kavurucu sıcaklığa meydan okur gibiydi. Abasının altındaki elleri karnının üzerinde geziniyordu (İbn Heddûka, 1981: 31). şekilde betimlenen bu kişinin bir tip olduğunu söyleyebiliriz. Tipler, duyuş, davranış, düşünce ve eylem itibarıyla; meslek mizaç ve işlevleriyle ötekilerden ayrılırlar. İnsani özellik ve kusurlar tiplerde daha açık ve somut olmasının yanında onlar ait oldukları tür ve gruplardan farklıdır. Tip şeklinde tanımlanan kişiler toplumsal kimliğiyle temsili konumdadır (Tekin, 2001: 98-99). Yunus'la aynı kompartımanda yolculuk yapan bu kişi kurguda statik bir haldedir. Olaylara canlılık ya da devinim kazandırma gibi bir rolü yoktur. Tekin'in verdiği kriterlere uymakla birlikte daha çok yazarın düşüncelerinin okuyucuya aktarılması amacıyla öyküye sokulmuştur. Bu karakterin hakiki Cezayirliyi temsil ettiğini söyleyebiliriz. Kıyafetlerine baktığımızda geleneksel bir Cezayirli erkek profilinin kabuğu karşımıza çıkmaktadır. Trendeki herkes sıcaktan gevşeyip kendinden geçmişken o dipdiri ve canlıdır. Pencereden görünen, alabildiğine uzanan, Yunus'un "sömürgecilere ait" diye nitelendirdiği verimli tarlalara bakarak o toprakların sömürgeciler tarafından ellerinden alınıp kendilerinin çöllere atıldığını ama yakında sömürgecinin terkedip gideceğini ve o topraklara tekrar sahip olacaklarını söyler (İbn Heddûka, 1981: 36). Özetle, bu karakter yaklaşık yüz otuz yıldır topraklarında var olan sömürgeciyi Yunus'un aksine asla

kabullenmemiş, özünü yitirmemiş ve sömürgecinin en sonunda bir şekilde bu topraklardan gideceğine dair ümidini hep korumuştur.

Bunların dışında, öykünün yardımcı kişiler kadrosunu oluşturan şahısların varlığına ve yazarın öyküyü kaleme almadaki amacına uygun olarak bu şahısları modellediğine şahit olacağız. Yardımcı kişiler, tip ve karakter özellikleriyle görünmeyen, dekorun ya da sahnenin tamamlanması için kendilerine ihtiyaç duyulan, gereksinim duyulduğu anlarda ortaya çıkan unsurlardır (Çetin, 2008: 167). Şimdi öyküdeki yardımcı kişileri tanımaya ve çözümlemeye çalışalım.

**Posta görevlisi:** Yazar öyküye bu karakterle başlayarak olay örgüsüne ilk hareketi verir. Öyküye bir anlığına giren bu karakter çalıştığı kurum olan postanenin güvenilirliğini jest ve mimiklerine yansıtır: *Posta görevlisi postanenin, güvenilir bir koruyucu olduğunu dile getirircesine Yunus'a gülümsüyordu* (İbn Heddûka, 1981: 27). Bu şahıs, kibar ve sorulan sorulara kısa ama yeterli cevaplarla karşılık veren bir kişidir. İlk sahnenin tamamlanmasının ardından bir daha okuyucunun karşısına çıkarılmaz.

**Başkan:** Öyküde yer alan bu kişi, fiilen olay akışı içerisinde yer almayıp tamamen Yunus'un bilinç akışı ve iç monologlarıyla okuyucuya sunulan, statik bir unsurdur. Dış görünüşüne dair hiçbir bilgi sunulmamış, hangi kurumun hangi seviyedeki bir yöneticisi olduğu bilgisi de açıkça verilmemiştir. Yunus'un postaya verdiği bombalı paketinin hedefidir. Bilindiği kadarıyla on yıldır Yunus'un hem arkadaşı hem de amiridir. Devrimin hedefinde olması, ülkenin bağımsızlığı önünde engel teşkil eden ve bürokrasinin önemli bir yerinde bulunan bir şahıs olduğu düşüncesini öncelikle bizlere veriyor. Bir büroya sahip olması, bir özel kaleminin bulunması bu düşüncemizi destekleyen diğer unsurlardır. Çetin'in tasnifine göre "hatırlanmış kişi" gerçek hatta var olan, yaşamış ya da yaşıyor olan ancak kurgu içerisinde o an bulunmayıp hikâyenin kişisi ya da ana karakterleri tarafından anılan kişidir (Çetin, 2008: 168). Bu yönüyle başkanın "hatırlanmış kişi" olduğunu söylememiz yanlış olmayacaktır. Öyküde başkan karakteriyle ilişkilendirilmiş, bahsi tek cümlede geçen kişiler de bulunmaktadır. Bunlar başkanın anne babası, ailesi ve çocuklarıdır. Yunus'un ifadesiyle bu insanlar başkan öldüğü takdirde birkaç ay derin bir üzüntü yaşayıp daha sonra yavaş yavaş normal hayata döneceklerdir (İbn Heddûka, 1981: 28).

**Lider:** Yunus, geri dönüş yolculuğunda düşünceli ve tedirgin bir halde kendi kendine konuşurken "lider" diye çağırdığı birinden bahseder. Yunus ilk önce öldürme emrini devrimci örgütten aldığı söyler. Emri veren kişi de "lider" dediği adamdır. Ancak Yunus'un değişen psikolojik halleri esnasında bir anda liderin aslında örgüt içinde bulunan ancak terfi derdinde olan biri olduğu ve sırf Yunus'tan intikam almak ve prestij kazanmak için bu emri verdiği bilgisi okuyucuya sunulur. Bu düşüncelerden hangisinin doğru olduğu net bir şekilde okuyucuya bildirilmez ancak bilinen bir şey vardır ki o da Yunus'un bu Lider'e son derece kin ve nefret beslediğidir. Bunu Yunus'un şu cümlelerinden anlıyoruz:

*Belki de aslında devrimci örgütten gelmeyen bir emre boyun eğdim. Şu lanet olası lider olabilir... İnek çobanı herif! Belki de benden intikam almak isteyip kafasından uydurduğu ve pislik ruhundan çıkardığı bir emri bana ulaştırdı. Kim derdi ki o sefil budala bana emir verecek! İnek çobanı herif. Öyle ama kim tedbiri elden bırakmak ister ki? Saygınlığı daha da artacak ve üstlerinden terfi alacak... Hem de kendi ellerimle yerine getirdiğim bir iş sayesinde gelecek olan bir terfi (İbn Heddûka, 1981: 32-33) ...*

"Lider" denen bu kişinin de "başkan" adındaki kişiyle aynı metot kullanılarak öyküye sokulduğunu görüyoruz. O da fiilen olayların içinde yoktur ama Yunus tarafından anılarak bahsi geçmektedir.

**Kompartımandaki üç genç:** Dönüş yolculuğu esnasında Yunus'un bulunduğu kompartımanda dört erkek vardır. Bunlardan üçü Fransa'da işçi olarak çalışıp tatil için Cezayir'e dönmüşlerdir. Özentiden

olsa gerek Avrupalılar gibi giyinmişler ancak yarım yamalak Fransızlarıyla sahip oldukları Avrupai görüntü bir araya gelince bu, onları gülünç duruma düşürmüştür. Para kazanmış olarak evlerine dönmek her ne kadar bu insanlarda bir mutluluk oluştursa da ağır çalışma koşulları, kötü barınma ve yetersiz beslenme gibi olumsuzluklar bu insanları hasta etmiştir. Tüm bunları İbn Heddûka'nın bu kişiler için yaptığı betimlemeden anlamak gayet mümkündür:

*Diğer üç kişiye gelince rengarenk, gülünç Avrupai kıyafetler giyinmişlerdi. Kaba, güçlü ellere sahiptiler. Bunlar Fransa'da çalışan işçilerdi. Geri dönmenin verdiği sevinçle yüzleri yukarı bakıyordu. Güllüyorlar, kaba- sert dillerinin kırıp döktüğü Fransızcayla yüksek seste birbirleriyle konuşuyorlar, Citroën fabrikalarından, Marsilya'dan Cezayir'e gemiyle olan yolculuklarından bahsediyorlardı. Ne var ki onların bu gülüşmeleri, sevinç ve mutlulukları Fransa'da çalışan diğer Cezayirli işçiler gibi tenlerine bulaşan o koyu yeşil rengi saklayamıyordu (İbn Heddûka, 1981: 31).*

**Kimlik kontrolü yapan iki polis:** el-Harrâş İstasyonu'nda kimlik kontrolü yapmak üzere trene binen iki polis vardır. Fransız sömürgecisinin polisi olduğunu düşündüğümüz şahısları yazar Yunus'un ağzından sevimsiz ve çirkin bir biçimde tasvir eder: *Bayan ayağa kalktı ve çıkmak istediği o anda öküz kafası gibi kafası olan, kumral tenli, geniş omuzlu polisin kapının önünde dikildiğini gördü. Sarı gömleğinin koltukaltları aşırı terlemekten ıslanmıştı. Bir eliyle tabancayı tutuyordu ... Polisler kaba bir şekilde kızı tutup götürdüler* (İbn Heddûka, 1981: 34-35). Öyküdeki rolleri, oldukça kısa olan bu iki polisin olay örgüsüne dahil edilme sebebi hem öyküye heyecan katmak hem de o dönem Cezayir'de sömürgeci güçlerin kontrolünün ne kadar sıkı ve o insanların ne kadar sevimsiz olduğunu göstermek içindir.

Öyküde figür olarak kurguya yerleştirilmiş kişi unsurları da mevcuttur. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz:

**Yunus'un seyahat ettiği vagondaki birkaç Avrupalı:** Bu kişilere dair herhangi bir betimleme verilmemiştir. Tek görevi kurgu içerisinde atmosferi tamamlama açısından vagona yerleştirilmiş olmalarıdır (İbn Heddûka, 1981: 30). Nihayetinde bahsi geçen tren bir yolcu trenidir ve içerisinde yolcuların olması beklenir. Yolcuların Avrupalı olması ülkedeki sömürgeci nüfusun da varlığına bir işarettir.

**el-Âğâ İstasyonundaki iki işçi:** Kaldırımında bulunan ve "İçlerinden biri eskimekten rengi maviden beyaza dönmüş iş pantolonu giyiyordu. Bir tarafını ensesine saldığı mendil, kasketinin üzerinden başını sarmalamıştı. İki el hissedilir bir yavaşlıkla yük arabasını itiyordu. Diğeri ise cennet elması sarılığında yazlık bir kıyafet giyiniyordu. Başında demir yolu ortaklığına ait bir şapka vardı. Sağ elinde küçük bir bayrak ve sol elinde de bir düdük bulunuyordu (İbn Heddûka, 1981: 31)" şeklinde kısaca tasvirlerine yer verilen iki işçi bulunmaktadır. Toplu ulaşım noktası olan bir yerde panoramaya göz gezdirdiğinizde hemen her kesimden insanı görmemiz mümkündür. Bu iki işçinin sunulma sebebi ise Cezayir insanının büyük bölümünü oluşturan işçi sınıfını temsil etmek içindir. Bunun dışında olay örgüsüne canlılık kazandıracak herhangi bir rolü bulunmamaktadır.

**Trene binen çok sayıda asker:** el-Harrâş İstasyonu'nda kimlik kontrolünün ardından sayısı net olarak verilmeyen, çok sayıda Fransız askeri trene biner: *Tren kavisli bir yola varmıştı. Bu vagonun bakınca ilk baştakiler gözüküyordu. Tıka basa asker doluydu* (İbn Heddûka, 1981: 36). Ashında bunların Fransız askeri olduğu da belirtilmez ancak öyküden anladığımız kadarıyla olay, Cezayir'in bağımsızlığını kazanmadan önce geçmektedir. O dönemde ülke içerisinde asayiş elbette ki sömürgecinin kolluk kuvvetleri sağlıyordu. (Benamou, 2006: 58) Ayrıca askerlerin trene binmelerinden kısa süre sonra trenin havaya uçmuş olması bize o dönemki gerilla operasyonlarını hatırlatıyor. Bu operasyonların neredeyse tamamı devrimci milisler tarafından Fransız güçlerine karşı düzenleniyordu

(Benamou, 2006: 16-17). Yani bu operasyon muhtemelen trendeki genç kızın da içinde bulunduğu Cezayirli milis güçler tarafından trene binen askerlere karşı gerçekleştirilmiştir. Bu da o askerlerin Fransız askeri olduğu savını güçlendirmektedir.

**Makinist:** Öykü boyunca hareket halinde olan bir trenin elbette bir makinist tarafından yönetilmesi beklenir. İbn Heddûka bu detayı atlamayıp makiniste öyküde aslında Yunus'un iç dünyasına dair detaylar vermek maksadıyla Yunus'un ağzından kısa da olsa değinmiştir: *Adeta makinisti, ansızın kara varlığının ve kara ellerinin farkına varmış da yeryüzündeki herkese hiddetlenmiş ve trenin çığlıklarını göndermek, üstüne trenin gıcirtısını ve hurultısını eklemek suretiyle çevresindeki bina sakinlerinden intikam alır gibiydi* (İbn Heddûka, 1981: 29).

Kurgusal metinlerin önemli bir parçası olan zaman, Tekin'in ifadesine göre olayların içinde geçtiği şeydir ve değişim zaman içinde gerçekleşir. Bu unsur, anlatı sanatı için oldukça değerli olup olayların sınırları çizilmiş bir amaç düzleminde, belirli bir siteme göre sıralanışı anlamına gelen 'hikâye' de zaman içinde meydana gelir. Olay örgüsünün sahip olduğu aksiyon 'zaman' unsuru sayesinde anlam kazanır ve bununla biçimlenir. En eski anlatı türlerinden olan destandan tutun da modern anlatı türü olan romana kadar gelen tüm kurgu metinlerinde 'zaman' unsurundan soyutlanmış bir insanın mümkün olmadığını görürüz (Tekin, 2001: 110). Kurguda zamanın belirlenmesini Tekin, Tomaşevski'den aktararak şöyle sınırlandırır: Birincide yazar olayın geçtiği zamanı kendisi verir ki bu da ya olayın geçtiği gün, ay, yıl, saat ya da mevsim okuyucuya sunulmak ya da olayla ilgili olarak belli başlı zaman periyotları ibarede kullanılmak suretiyle iki şekilde gerçekleşir. İkinci yolda ise zamanın ne kadar sürdüğü okuyucuya açık edilir. Bu yöntemle olaylar arasında ilişki kurularak bütünlük için gerekli olan durum meydana getirilir ve bu sayede okuyucunun olayları bütün olarak algılaması sağlanır. Son olarak üçüncü yol ise olayların sunumu esnasında geçen zaman okuyucuya hissettirilir (Tekin, 2001: 125-126).

*Yedu'l-İnsân* adlı öyküyü zaman noktasında ele aldığımızda yazarın bize net olarak verdiği bir tarih bulamayız. Ancak olayların akışını, verilen doneleri Cezayir tarihiyle kıyaslamalı bir şekilde takip ettiğimizde olay örgüsünün Cezayir bağımsızlık mücadelesinin alevli olduğu dönemde cereyan ettiği gerçeği karşımıza çıkar. Bu da bizi 1962 yılının hemen öncesine götürmek için yeterlidir. Zira öyküde örneği verilen gerilla saldırılarının yoğun olduğu dönem özellikle 1957-1962 yılları arasındır (Dursun, 1993: 491-492). Çetişli'nin tasnifine göre roman ve hikâyede 'vaka zamanı' ve 'anlatma zamanı' olmak üzere iki farklı zaman bulunur. Hikâye belirli bir zaman noktasında başlar yine belirli bir zaman diliminde devam eder ve belirli bir zaman noktasında sona erer. Neticede olayların başlama noktası ile bitiş noktası arasında geçen zamana vaka zamanı denir. Yani vaka zamanı anlatılan olayların ya da olay örgüsünün içinde yaşandığı zamandır (Çetişli, 2004: 73-74). Bu incelenen öyküde vaka zamanını belirlemek için öncelikle olayların hareket kazandığı postaneye dönüş yapmak gerekir. Cezayir Merkez Postanesinin günümüzde hâlâ 1910 yılında inşa edilen binada hizmet verdiği bilinmektedir (Grande Poste d'Alger, 2021). Yunus paketi postaya verip yürüyerek on iki dakikalık bir mesafede olan Cezayir Tren İstasyonu'na gider ve çok beklemeden trene biner. Tren, el-Âğâ İstasyonu'na varmadan önce saatin öğleden sonra bir olduğu bilgisi okuyucuya verilir: *Saat öğleden sonra birdi ve güneşin ışıkları yere ateşten bir sütun gibi vuruyordu* (İbn Heddûka, 1981: 30). Bu durumda kaba bir hesapla Yunus postanedeyken saat öğleden önce on bir sularını göstermektedir. el-Harrâş İstasyonu'ndan hareket ettikten sonra başka herhangi bir istasyon ismi ve zaman dilimi zikredilmeden trenin havaya uçtuğunu öğreniriz. Yani tren güzergahının hemen hemen yarısını tamamlamışken yani öğleden sonra saat iki suları vaka zamanının bitiş noktasıdır<sup>5</sup>. Havanın son derece sıcak olduğunun bilgisi, "...güneşin ışıkları

<sup>5</sup> Mesafe bilgisi <https://maps.google.com> sitesinden teyit edilebilir.

*yere ateşten bir sütun gibi vuruyordu* (İbn Heddûka, 1981: 30).” şeklinde okuyucuyla doğrudan paylaşılırken bu bilgi Avrupalı kadının yazlık ayakkabı giyinmiş olması, trendeki herkesin sıcağın göğsünün daraldığı, boğazlarının kuruduğu, dillerinin düğümlendiği ve bakışlarının sönüklediği gibi verilerle de desteklenmiştir. Coğrafi bilgilere baktığımızda Cezayir’de sıcaklığın en şiddetli olduğu ay ağustos olarak karşımıza çıkar (Güner, 2000: 66-67). Elde edilen verileri bir araya getirdiğimizde vaka zamanının 1957-1962 yılları arasında tahminen bir ağustos ayı içerisinde herhangi bir günün, gündüz saat on bir ila iki suları arasındaki zaman dilimine tesadüf ettiğini görüyoruz. Ayrıca öykü içerisinde birtakım farklı zaman belirteçlerine rastlamak da mümkündür. Postaya verilen paketin postacı tarafından ‘yarın’ adresine ulaşacağı bilgisi, bombanın hedefine ulaştığı takdirde ölecek olan başkanın ‘yarın bilemedin üç gün sonra mezara konulacağı’ ya da Yunus’un tahminine göre paketin ‘yarın ya da öbürkü gün... saat dört buçukta’ yerine ulaşacağı yönündeki bilgisinde yer alan zaman ifadeleri bu belirteçlere örnek olarak verilebilir (İbn Heddûka, 1981: 27, 32).

Hikâyede yer alan bir diğer zaman ise daha önce de bahsi geçtiği üzere anlatma zamanıdır. Bir olay bir zaman içerisinde cereyan eder. Bu olay kurgu yazarı tarafından duyulur ve belli bir zamanda kaleme alınır ki bu da anlatma zamanını teşkil eder (Tekin, 2001: 118). *Yedu'l-İnsân* adlı öykünün içinde yer aldığı koleksiyonun ilk basım tarihi 1962’dir (Ma’âş, 2013: 93). Yazarın, metin sonunda öyküyü kaleme aldığı tarihi vermemiş olması sebebiyle öykünün basım tarihini ya da hemen öncesini anlatma zamanı olarak kabul etmemiz mantıklı olacaktır.

Çetişli, şahıs kadrosunu oluşturan insan veya varlıkların kurgusal bir alemde yaşadıkları olayların anlatısı olan hikâye türünde hayalî ya da hakikî bir mekâna ihtiyaç olduğunu söyler. Bu sebeple bu türün önemli unsurlarından birini ‘mekân’ teşkil eder (Çetişli, 2004: 77). Mekânın hayalî ya da hakikî olması özde bir değişikliğe sebep olmadığı gibi anlatı sistemi içerisinde var olan vakanın somutlaşmasında önemli bir rolü vardır (Tekin, 2001: 150). Çetin, anlatılardaki mekânı somut ve soyut olmak üzere ikiye ayırırken somut mekânları açık mekân ve kapalı mekân olacak şekilde tasnif eder. Somut mekânlar kişilerin gerçek hayatta olduğu gibi içinde buldukları, faaliyet gösterdikleri, bu aleme dair bilinen mekânlardır (Çetin, 2008: 137-138).

Elimizdeki öykünün kapalı mekânlarından ilki olay örgüsünün hareket kazandığı yer olan Cezayir Merkez Postanesidir. Yazar bu mekana dair hiçbir fiziksel betimlede bulunmazken sadece içeride bulunan bir gişenin adı geçer. Ancak soyut özellik olarak buranın güvenilir bir kurum olduğu bilgisini verir (İbn Heddûka, 1981: 27). İkinci olarak belirlediğimiz mekân ise olay örgüsünün seyrine etkisi ya da katkısı olmayan ancak Yunus’un düşünce dünyası üzerinden aktarılan mezardır. Yunus, bombalı paketi alacak olan başkanın konulacağı bu mezarı şöyle tasvir eder: *Yarın, bilemedin üç gün sonra uzunluğu iki metre genişliği bir arşını geçmeyecek olan o dikdörtgenin içindeki yerini alacak. Bu dünyadan hiçbir şey götüremeyecek. Kendisi de toprağın içinde toprak olacak. Güneşin, yüzünü asla görmediği bir toprak. Yüzünü kurtçuklar öpecek* (İbn Heddûka, 1981: 28). Anlatılarda mekâna kimin bakış açısıyla bakıldığı önem arz eder. Kahramanın bakış açısıyla bakılan mekânlar yazar bakış açısıyla sunulandan farklı olur. Bulunduğu konum itibarıyla hâkim (tanrısal) bakış açısına sahip olan yazar olayların döndüğü çevreyi kendi hayal gücü ve tasvir yeteneği ölçüsünde tanıtacaktır. Nihayetinde mekân, bakan kişinin psikolojisine, konumuna, düşünce dünyasına vb. göre değişiklik arz eder (Tekin, 2001: 151). Burada Yunus’un bakış açısıyla aktarılan mezar tam da onun içinde bulunduğu psikolojinin etkisi altında iç karartıcı, ürkütücü ve ümitsiz bir betimlemeyle aktarılmıştır. Yunus’un bilinç akışı ve iç monologlarıyla devinim kazanan öyküde en çok kullanılan kapalı mekân trendir. Mobil halde olan tren Cezayir Tren İstasyonundan Buveyra yönünde seyretmektedir. Trenin tasvirini yazar teşhis sanatını kullanarak şöyle yapar: *Tren hareket etmeye başladı. Adeta bağırsaklarında tutuşan alevden acı*

*çekercesine kısık bir ses, boğuk nefeslerle* (İbn Heddûka, 1981: 29). Yunus bu trenin üçüncü mevkideki vagonunda iç mekânlardan biri olan bir kompartımanda seyahat eder. Tüm yolculuk bu kompartımanda geçer. Bu iç mekânâ dair fiziksel betimlemelere yazarın pek fazla yer vermediği görülür. “*Yunus düşünce ve anılarının ayaklarının arasında sigara küllerine ve izmaritlerine karıştığını görüyordu* (İbn Heddûka, 1981: 30).” cümlesinden sadece bu mekanın kirli bir yapıya sahip olduğunu anlayabiliyoruz. Sigara külleri ve izmaritlerin yerde bulunması temizlik yapılmadığına bir işarettir. Bu durumda başka çöplerin de yerlerde bulunması gayet beklenen bir durum olur.

Öyküde adı geçen açık mekânların başında ise Buveyra ve başkent Cezayir yer alır. Yunus'un paketi postaya vermek için Buveyra'dan Cezayir'e geldiğini kendi kendine konuşurken dile getirdiği sırada bu şehir isimlerine şahit oluruz (İbn Heddûka, 1981: 29). Buveyra'ya dair hiçbir tasvir yapılmaz ya da bilgi verilmezken yolculuk esnasında başkent Cezayir için hâkim bakış açısıyla sunulmuş birkaç tasvire rastlarız. Bunların ilkinde binaların yapısına ve fabrikaların dinginliğine vurgu yapılır. Ayrıca Cezayir Merkez Tren İstasyonunun meskenlerin yoğun olduğu bir bölgede bulunduğu bu sayede şahit oluruz:

*Tren uykuya dalmış basık binaların ve sessiz fabrikaların arasından geçen yolunu yararak uçuldayan bir gürültü ile Cezayir Merkez İstasyonundan gideceği yöne doğru zorlukla güç bela çıktı... Tren de çevresindeki evler de akıp gidiyordu* (İbn Heddûka, 1981: 29). *Şehir merkezini çıktuktan sonra başkent Cezayir'in verimli, oldukça geniş ve düz olan tarlalarla dolu olduğunu anlıyoruz: Tren önündeki tarlaları zorbaca yarıp gidiyordu... gözün alabildiğince uzayıp giden, yolun iki tarafındaki güzel tarlalara; sömürgecilerin topraklarına doğrudan bakıyordu. Bakışlarını mümbit düzlükler üzerinde gezdirerek yol arkadaşlarına seslendi...* (İbn Heddûka, 1981: 36).

Öyküde sadece ismi geçip olay örgüsü içerisinde statik durumda olan açık mekânları şu şekilde sıralayabiliriz: Cezayir Merkez Tren İstasyonu. Oldukça sakin ve تنها olan el-Âğâ İstasyonu: *Tren güneşin altına uyumakta olan el-Âğâ İstasyonuna ulaştı. Kaldırımındaki iki kişiden başka istasyonda kimse yoktu* (İbn Heddûka, 1981: 31). Askerlerle dolu kalabalık bir yer olan el-Harrâş İstasyonu (İbn Heddûka, 1981: 34). Bunların yanında kompartımandaki üç işçi gencin konuşmaları esnasında geçen Fransa, Paris, Marsilya, St-Lazare, Clichy Meydanı ve Citroén Fabrikası gibi bazı yer isimleri de mevcuttur.

## 2.2. Anlatım tekniği, dil ve üslup, olay örgüsü

Hikâyenin iki temel unsurunun ‘anlatan’ ve ‘anlatılan’ olduğu bilgisinden hareketle bu edebî türün, ‘anlatma’, ‘anlatıcı’ ve ‘anlatılan’ ile var olduğunu söyleyen Çetişli, ‘anlatıcıyı; olayları, meseleleri, kahramanları, zaman ve mekânları gören, bilen, duyan ve kavrayan kişi olarak şahsına münhasır imkân, tercih, dil ve üslubuyla hedefindekilere anlatan şeklinde tanımlar (2004: 79). Anlatı metinlerinde olay örgüsünün, zaman, mekân, şahıs kadrosu gibi unsurların kim tarafından görülüp kavrandığı ve kim tarafından kime aktarıldığı sorularına ‘bakış açısı’ terimi cevap verir. Roman, hikâye gibi türlerde yazar, ifade etmek istediği düşünceye, aktaracağı olaya ve kurgusuna kazandırmayı yeğlediği şekle göre anlatıcı yahut anlatıcılar oluşturmak yani bakış açısı/ açıları kullanmak zorunda kalır (Aktaş, 1991: 84). Bir eser içerisinde tek bakış açılı anlatıcı kullanılabildiği gibi birden fazla bakış açılı anlatıcı da kullanılabilir. Bu açılardan ilki ve özellikle klasik eserlerde çokça kullanılan; hikâye ve romanın kurgusal dünyasının mutlak hâkimi bir diğer deyişle yaratıcısı durumunda olan hâkim bakış açılı anlatıcıdır (Çetişli, 2004: 84). İbn Heddûka'nın bu öyküsüne baktığımızda karma bir anlatıcı tekniği kullandığını görüyoruz. İlk olarak hâkim bakış açılı anlatıcı tekniğine örnek teşkil edecek, öykünün muhtelif bölümlerinden yapılan şu alıntılarla bakalım:

*Posta görevlisi gönderinin emin ellerde olduğunu dile getiriyormuşçasına Yunus'a gülümsüyordu... Yunus gönderi makbuzunu posta görevlisinden alana dek pencerenin önünde ayakta durdu. Gözleri görevlinin hizasında duran posta kolilerine dikilmişti... Yolcuların terleri, Yunus'un düşünceleri ve anıları da süzülüp akıyordu... Ne var ki tren köprüye ulaşmıştı ve köprüde bir mayın kuruluydu. Patlamanın etkisiyle Yunus'a ufku dolduran ve yıldırım gibi başına çarpan kara bir el göründü (İbn Heddûka, 1981: 27, 30, 37)...*

Olayların anlatımında kullanılan bir diğer bakış açısı ise; anlatan ile anlatılan arasındaki mesafenin en aza indiği 'kahraman bakış açılı anlatı' tekniğidir. Bu açıda olayların anlatımını ana kahraman ya da geri planda olan kahramanlardan biri gerçekleştirir. Burada anlatı, ilgili kahramanın sahip olduğu bilme, görme, duyma, yaşama vb. gibi yetenekleriyle sınırlı olup ilahi değil tamamen beşerîdir (Çetişli, 2004: 85). *Yedu'l-İnsân* adlı öyküde bakış açısı kullanılan kahraman, öykünün baş kişisi olan Yunus'tur. Yazar onun iç dünyasını kullanarak öykünün kilit noktalarını okuyucuya bildirmeyi tercih etmiştir. Bu sayede hem Yunus'un ruh hali daha net belirmiş hem de okuyucu olayların içine daha kolay ve inandırıcı bir şekilde çekilmiştir. Bu tespiti somutlaştırmak için öyküden yapılacak olan şu alıntılar yeterli olacaktır:

*Ben de bir insanım! Tıpkı şu paket gibiyim. İçimdekileri kim bilebilir? Kim görebilir ki içimdekini ve kim anlayabilir suçlu biri olduğumu? Tam da şu paket gibiyim. O ölüm taşıyor içinde, ben ise suçluluk! Ambalajının gizlediği bir iğrençlik, bedenimin örttüğü iç dünyamda bir kötülük. Üzerindeki posta pullarıyla gitmesini istediğim yere gidiyor. Ben de gülümseyişimle gitmek istediğim yere gidiyorum. Ne var ki o bir başkasının ölümünü taşıyor içinde, ben ise kendi ölümümün tohumunu... Şimdi her şey bitti. Ardından belki bir ay sürecek olan bir pişmanlık dönemi bu bitişi takip edecek daha sonra unutmaman eli bu yok oluş içerisindeki yerini alacak. Ailesinin, anne ve babasının acıları dinip hüznüleri kaybolacak. Hatırası ve bu dünyada yapıp ettikleri yok olup gidecek, yeryüzünde gölgesi bile kalmayacak. Yarın, bilemedin üç gün sonra uzunluğu iki metre genişliği bir arşını geçmeyecek olan o dikdörtgenin içindeki yerini alacak... Ben bir korkağım. Bu şekilde değil de onu bürosunda öldürmek için emir almıştım. Talimatı tüm incelikleriyle yerine getirmem gerekirdi. İnsanların emirleri gökten gelen emirlerden daha güçlüdür. Emirler karşı gevşek davranan herkes itaatsiz kabul edilir. Ona bomba yüklü bir paket gönderme emri değil onu öldürme emri almıştım... Paket yarın ya da öbürkü gün ona ulaşır... Saat dört buçukta elinde olur. Paketi bürosunda açmayacaktır. Evine götürüp orada açar. Sadece o ölmeyecek (İbn Heddûka, 1981: 28, 29, 32)...*

Anlatı türlerinde kullanılan diğer bakış açıları ise 'gözlemci bakış açılı anlatıcı' ve 'çoğulcu bakış açılı anlatıcı'dır (Çetişli, 2004: 87). Ne var ki incelediğimiz öyküde yazarın bu iki bakış açısını kullanmadığını görüyoruz.

İbn Heddûka'nın üslup özelliklerine göz attığımızda öncelikli olarak dilinin gayet açık ve anlaşılır olduğunu görüyoruz. Fransızcaya ana dili kadar hakim olan yazarın (Gökgöz & Yıldırım, 2019: 69-70) birçok çağdaşının aksine tamamen fasih Arapçayla öyküyü yazmış olduğuna şahit oluyoruz. Kullandığı dil her yaşta okuyucunun anlayabileceği bir yapıya sahiptir. Kurulan cümleler çok uzun olmamakla birlikte özellikle mekan tasvirlerinde zaman zaman romantik betimlemeler teşhis sanatı eşliğinde kendini gösterir.

Yunus'un iç monologları ve bilinç akışı, İbn Heddûka'nın modern öykü sanatının üslubunu yakaladığını söylemek için önemli bir veridir. Çünkü ilk Cezayir öyküleri şekil, üslup ve içerik bakımında daha çok makâme tarzı olup dinî kaygılarla yazılmış, ıslah amaçlı vaaz ve irşad formunu barındırmaktadır (Gökgöz & Yıldırım, 2019: 13-15). Olay örgüsünü canlı tutmada önemli bir yere sahip olan şey, Yunus'un bu iç monologları ve bilinç akışıdır. Örneklerine öyküde çokça rastlanan bu durum için vereceğimiz birer alıntının, yeterli olacağını kanaatindeyiz:

*Bizden kurtulmak istediler: birimiz öldürülecek, diğeri de hapse girecekti. Şayet amaçları sadece onu öldürmek olsaydı bunu kolaylıkla başarabilirlerdi. Onu öldürme emrini bizzat bana verdiler. Hayır! Devrim olan sadaketime asla inanmadılar. Aksi taktirde görevin yerine*

*getirilmesinin ardından kurtulmam için gerekli tüm önlemleri alırlardı... Yarın varacak... diğer kolilere karıştı ve onlardan biri oldu. Kim anlayabilir ki bu paket bir dostluğun ve bir hayatın sonunu taşıyor (İbn Heddûka, 1981: 27, 32)...*

Yazarın kullandığı üslup unsurlarından bir diğeri de karmaşık bir ruh haline sahip Yunus'un ağzından çıkan "Bir insan eli" ve "Ben bir korkağım" leitmotifleridir. Daha çok psikanalitik temanın yoğun olduğu metinlerde tekrar tekrar sunulan, adeta bir nakarat mesabesinde olan leitmotifler (Fidan, 2018: 24) Yunus'un psikolojisini okura açık etmede önemli bir unsur teşkil eder. İç monologlar daha baskınken diyaloglar da öykü de kendine yer bulur.

Yazar, Fransa'dan dönen Cezayirli işçileri, öğrendikleri yarım yamalak bir Fransızcayla kendi aralarında konuşur. Akabinde bu diyalogların fasih bir şekilde Arapçasını da verir:

*Allo! Mademoiselle, ti connais Paris (Alo! Genç bayan tanıyor musun Paris'i)?... Ici y a le Metro, mademoiselle, à Paris y a le metro (Burada yoktur metro kibar bayan. Ama orada; Paris'te vardır metro). La-bas, moi, tous les dimanches y va à Sanazare (St-Lazare). à la place Clichy. Ah! Oui, moi l à-bas tous les dimanches, marcher, marcher... tout' la journée dans (Paris). C'est pourquoi, moi, connais Baris (Orada ben her Pazar gidiyor Sanazar'a, Clichy Meydanı'na. Ah, evet, ben orada her pazar, yürümek, yürümek... Bütün gün Baris'de, bu nedenle ben tanıyor Baris'i (İbn Heddûka, 1981: 32-33).*

Bu yöntemle hem gerçeğe yakın bir atmosfer yakalamış olur hem de anlaşılmayan Fransızca cümlelerin okur tarafından anlam bulmasını sağlar.

Çetışli olay örgüsünü, bir konu etrafında var olan birden fazla olayın, sebep-sonuç ilişkisine bağlı olarak oluşturduğu organik bütün şeklinde tanımlar ve bu oluşumun başta insan olmak üzere birtakım canlı varlıklara, bu varlıklar arasındaki herhangi bir alâkaya ihtiyaç olduğunu söyler (2004: 60). Anlatı türlerinin neredeyse tamamında metin karakterine ait en küçük bütün, bir olay parçası çevresinde ortaya çıkar. Metne anlam kazandıran şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurlar belirli bir kural dairesinde bir araya gelerek bu parçaları, bu parçalar da metin halkasını oluşturur (Aktaş, 1991: 48-49).

Elimizdeki öykü tamamen Yunus karakterine bağlı bir olay örgüsüne sahiptir. Merkezi bir kişiye bağlı olarak başlayıp gelişen ve girift bir hâl almayan olay örgüsü, yapı olarak 'tek zincirli olay örgüsü' şeklinde değerlendirildiğinden (Çetışli, 2004: 62) *Yedu'l-İnsân*'ın tek zincirli olay örgüsüne sahip olduğunu, baştan sona olay odaklı olduğu için Maupassant tarzı öykü (Uçan, 2002: 203-205) sınıfına girdiğini söylemek yerinde olacaktır. Öykünün ana olayını, bombalı paketi postaya vermek için başkent Cezayir'e gelmiş olan Yunus'un geri dönüş yolculuğu ve yolculuğun daha yarısına varmamışken bindiği trenin havaya uçurulması oluşturur. Bu olay esnasında Yunus'un devrim için çalışan bir örgütte faaliyet gösterdiği, bu örgüt içerisinde sırf kendi çıkarları için yer alan birtakım insanların da yer alabildiği, devrimci örgütün sadece sömürgeciye karşı değil aynı zamanda bağımsızlığın önünde engel olarak gördüğü kendi vatandaşlarını da hedef alabildiği, sömürgecinin, halkı sıkı bir şekilde güvenlik denetimine tabi tuttuğu, Cezayir'in bağımsızlığı için canını feda edecek kadar gözü kara, devrime gönül vermiş insanların yer aldığı gibi durumlara şahit oluruz. Son olarak ana olay içerisine yerleştirilmiş bir küçük olay da Avrupalı kılığına girmiş Cezayirli kadın gerillanın tutuklanmasıdır. Öyküde olaylar, herhangi bir kurgu zayıflığına yol açacak hataya mahal verilmeksizin sebep-sonuç ilişkisiyle şekillendirilmiştir.



## Sonuç

Modern Cezayir edebiyatında kısa öykü ülkenin içinde bulunduğu özellikle siyasî ve sosyal şartlar neticesinde oldukça geç bir dönemde; 1970'li yıllara doğru ortaya çıkmıştır. Abdülhamid Bin Heddûka Cezayir'de modern anlamda sanatsal öykü kaleme alan ilk isimlerden biri olarak karşımıza çıkar. Yazar asıl ününü Cezayir'de ilk modern edebî romanın sahibi olması sayesinde kazanmışken öykü türünün gelişimine de katkıda bulunmuştur. Kaleme aldığı öykü koleksiyonlarından biri de *el-Eşi'atu's-Seba'dır* (*Yedi Işık*). *Yedu'l-İnsân* adlı öykü, adı geçen koleksiyonun ikinci baskısında on üç öykü arasında üçüncü sırada yer alır. Öykünün 1957- 1962 yılları arasında kaleme alınmış olduğu tahmin edilmektedir. Geniş hacimli olmamasına rağmen anlattığı dönemin siyasî ve sosyal şartları hakkında okuyucusuna birçok bilgi sunar. Ülkede sömürge güçlerinin hâlen hâkim olduğu, sömürgeci kolluk kuvvetlerinin sıkı güvenlik tedbirleri uyguladığı, Cezayir bağımsızlığı için çalışan bir örgütün varlığı, sömürge güçlerine karşı gerilla saldırılarının düzenlendiği, bu gerilla saldırılarına kadınların da eşlik ettiği, çok sayıda Cezayirli genç iş gücünün Fransa'da kötü şartlar altında çalıştığı verilen bu bilgiler arasındadır. Geniş bir şahıs kadrosuna, basit ama iyi yapılandırılmış bir olay örgüsü, zaman ve mekân unsurlarına sahiptir. Fasih Arapça ile kaleme alınmış olan öykünün dili kolay anlaşılır ve akıcıdır. Diyaloglar, iç monologlar, bilinç akışı, leitmotifler öykünün sunumunda kullanılan baskın tekniklerdir. İbn Heddûka, kullandığı teknikler, şekil, yapı ve üslup bakımından modern dönem ilk Cezayirli öykü yazarlarından ayrılmış, modern öykünün özelliklerini bu çalışmada gözetmeyi başarmıştır.

## Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş (2 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ayyıldız, E. (2003). Makâme. TDV İslâm Ansiklopedisi (Cilt 27, s. 417-419). içinde Ankara: Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları.
- Benamou, G. M. (2006). Bir Fransız Yalanı. (S. E. Kaya, Çev.) İstanbul: Babiali Kültür Yayıncılık.
- Bois, M., & Bjornson, R. (1992). Arabic Language Algerian Literature. Research in African Literatures, 23(2), 103-111.
- Cox, D. (1998). Symbolism and allegory in the Algerian Arabic Novel. Arabic & Middle Eastern Literature, 1(2), 193-204.
- Çetin, N. (2008). Roman Çözümleme Yöntemi (6 b.). Ankara: Öncü Kitap.
- Çetişli, İ. (2004). Metin Tahlillerine Giriş/ 2 Hikaye- Roman- Tiyatro. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Doğru, İ. (2018). Endülüslü Müslümanlara Uygulanan Zulmün 20. yy. Romanına Yansıması: Radvâ Âşûr'un Granada Üçlemesi Örneği. D. Abik (Dü.) içinde, II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı Filoloji ve Edebiyat (s. 158-182). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Dursun, D. (1993). Cezayir Sömürge Dönemi. TDV İslâm Ansiklopedisi (Cilt 7, s. 489-494). içinde İstanbul: Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları.
- el-Yesû'î, R. C. (1996). A'lâmu'l-Edebi'l-'Arabiyyi'l-Mu'âsir (Cilt I). Beyrut: eş-Şeriketu'l-Muttehîdetu li't-Tevzî.
- Er, R. (2012). Çağdaş Arap Edebiyatı Seçkisi. Ankara: Vadi Yayınları.
- Fidan, M. (2018). Anayurt Otelinin Anlatım Biçimleri ve Bireylerin İletişim Sorunları Yönünden İncelenmesi. MOLESTO: Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 1(3), 15-32.
- Forster, E. (1985). Roman Sanatı (2 b.). (Ü. Aytür, Çev.) İstanbul: Adam Yayınları.
- Gökgöz, T. (2019). Modern Cezayir Edebiyatı. İstanbul: Akdem Yayınları.
- Gökgöz, T., & Yıldırım, M. F. (2019). Modern Cezayir Öyküsü. İstanbul: Akdem Yayınları.

- Grande Poste d'Alger. (2021, 10 07). <https://en.wikipedia.org/>:  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Grande\\_Poste\\_d%27Alger](https://en.wikipedia.org/wiki/Grande_Poste_d%27Alger) adresinden alındı
- Güner, İ. (2000). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası (Eski Dünya Kıta ve Ülkeleri) (Cilt 1)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- İbn Heddûka, A. (1981). *el-Eşi''atu's-Seba'*. Cezayir: eş-Şeriketu'l-Vataniyye li'n-Neşr ve't-Tevzî'.
- Ma'âş, H. (2013). *es-Sevre ve'l-İsstiklâl fi'r-RivAyeti'l-Arabiyye el-Eşi''atu's-Seb'a libni Heddûka Nemûzecen. Mecelletu'l-Mehber(9)*, 91-98.
- Shafik, V. (2003). *Arab Cinema History an Cultural İdentity (3 b.)*. Kahire: The American University in Cairo Press.
- Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı Romannın Unsurları 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tepebaşılı, F. (2012). *Roman İncelemesine Giriş*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Uçan, H. (2002). *Kısa Öyküye Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi. İlmî Araştırmalar(14)*, 197-207.
- Yazıcı, H. (1998). *Hikâye*. TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt XVII, s. 479-485). içinde İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yıldırım, M. (2018). *Modern Ceayir Edebiyatında Kısa Öykü Türünün Doğuşu ve Gelişimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2002). *Arap Edebiyatında İlk Modern Kısa Öykü; Muhammed Teymûr'un Fî'l-Kitâr'ı*. Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi(4), 43-55.

## 57-La place de la littérature francophone en classe de FLE comme un médium interculturel: « Une si longue lettre » de Mariama Bâ

Jonathan BROUTIN<sup>1</sup>

Dilek SOYLU BAŞTUĞ<sup>2</sup>

**APA:** Broutin, J. & Soylu Baştuğ, D. (2022). La place de la littérature francophone en classe de FLE comme un médium interculturel: « Une si longue lettre » de Mariama Bâ. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 944-952. DOI: 10.29000/rumelide.1075651.

### Résumé

La littérature en classe de FLE est un support didactique pertinent comme médium de l'interculturalité. La littérature de genre en particulier contient des caractéristiques culturelles qui permet d'aborder le thème de l'égalité homme/femme dans les institutions scolaires. Pour développer la compétence interculturelle, la littérature a une place importante car les apprenants interagissent non seulement avec les parents, d'autres adultes et d'autres apprenants mais aussi avec les multiples produits culturels comme les livres, la télévision, etc. Selon la perspective démarche actionnelle, l'apprenant en interagissant avec d'autres êtres sociaux se trouve confrontée à d'autres cultures. C'est pourquoi, de nombreuses recherches en Français Langue Etrangère (FLE) s'intéressent à l'interculturel en didactique du FLE. Dans cette recherche, nous proposons d'analyser l'œuvre de littérature francophone de l'auteure sénégalaise Mariama Bâ intitulée « Une si longue lettre ». Nous montrerons dans un premier temps que la littérature francophone qui est un support pertinent sur le plan interculturel et éducatif en classe de FLE. Enfin dans la recherche, nous montrerons une piste d'exploitation de la littérature de genre.

**Mots-clés:** Français langue étrangère, l'interculturalité, la littérature

## Frankofon edebiyatın Fransız dili eğitimi sınıflarında kültürlerarası bir araç olarak yeri: Mariama Bâ'nın Une si longue lettre

### Öz

Fransız dili eğitimi sınıflarında edebiyat, kültürlerarası araç olarak öğretici bir kaynaktır. Özellikle toplumsal cinsiyeti konu alan edebiyat eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun ele alınmasına olanak tanıyan kültürel özellikler içermektedir. Kültürlerarası yetkinliği geliştirmek için edebiyat önemli bir yere sahiptir, çünkü öğrenciler sadece ebeveynler, diğer yetişkinler ve diğer öğrencilerle değil aynı zamanda kitap, televizyon vb. gibi çok sayıda kültürel ürünle de etkileşime girerler. Eylem odaklı yaklaşıma göre öğrenen, diğer sosyal varlıklarla etkileşime girerek farklı kültürler ile karşı karşıya gelir. Bu nedenle, Fransızca'da çok sayıda araştırma, Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarasılıkla ilgilenmektedir. Bu araştırmamızda, Senegalli yazar Mariamma Bâ'nın "Une si longue lettre" adlı eseri incelenecektir. Öncelikle, Fransız dili eğitimi sınıflarında toplumsal cinsiyeti konu alan Frankofon edebiyatını eğitsel ve kültürlerarası araç olarak

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), jbroutin@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6097-1050 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1075651]

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), dilekbastug@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7617-0119

tanımlayacağız. Sonuç olarak, çalışmamızda toplumsal cinsiyeti konu alan edebiyat eseri ilgili bir uygulama örneği sunacağız.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Fransızca, kültürlerarasılık, edebiyat

## The place of Francophone literature in French as a foreign language classes as an intercultural medium: «Une si longue lettre" by Mariama Bâ»

### Abstract

Literature in French language education classrooms is an instructive resource as an intercultural tool. In particular, literature on gender includes cultural features that allow the issue of gender equality to be addressed in educational institutions. Literature plays an important role in developing intercultural competence as learners interact not only with parents, other adults and other students, but also with many cultural products such as books, television, etc. According to the action-oriented approach, the learner comes face to face with different cultures by interacting with other social beings. Therefore, a lot of research deals with interculturality in the teaching of French as a foreign language. In this research, Senegalese writer Mariama Bâ "Une si longue lettre" will be analysed. First of all, we will define Francophone literature on gender in French language education classes as an educational and intercultural tool. As a result, in our study, we will present an example of the use of literature by means of a literary work on gender.

**Keywords:** French language teaching, interculturality, literature

### Introduction

Dans le domaine de la didactique du FLE, la perspective actionnelle décrite par le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL (2001) définit l'apprenant comme un acteur social avant a réaliser des tâches en collaboration avec les autres apprenants comme le mentionne Doehler (2000, p.4) « La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux ». Cette nouvelle approche implique que l'apprenant comme tout être social soit confronté à d'autres cultures, à d'autres façons de voir le monde. C'est pourquoi de nombreuses recherches en FLE s'intéressent à l'interculturel en didactique du FLE. Parmi les plus récentes, nous pouvons citer Toro (2019) qui étudie l'influence de l'intégration des TICES sur le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE. On peut également citer le rapprochement, dans les articles ayant pour centre d'intérêt l'interculturalité en classe de FLE, du texte littéraire et de la compétence interculturelle. Au sein de leur recherche, Messaoudi & Aifour (2017) considèrent la littérature comme un medium interculturel en classe de FLE.

La littérature de manière générale semble être un support de prédilection pour développer cette compétence interculturelle sur laquelle il est nécessaire de nous attarder. Parmi la pluralité de définitions et d'objectifs liées à la notion d'interculturalité et de compétence interculturelle, on peut citer Abdallah Pretceille (2015, p. 254) qui considère la démarche interculturelle comme « L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui ». Cette notion est complétée par l'évocation d'une nécessaire antériorité de la perception de l'altérité chez autrui pour mieux se définir et se connaître. Selon Charaudeau (2006, p. 340) « Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre

identité : « il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe ». Les apports de cette compétence à se confronter à l'altérité se retrouvent dans la capacité à pouvoir communiquer dans une démarche interculturelle comme l'évoque Galisson (1997, p. 141) « Mettre en commun ce que l'on est et ce que l'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité ». Ainsi, dans la lignée des idées évoquées précédemment, la littérature en didactique du FLE est susceptible d'offrir un support didactique pertinent en se posant comme medium de l'interculturalité et vecteur d'une identité qui se veut dynamique cassant les schémas des stéréotypes comme l'évoque Zheng (2017, p. 397) dans son étude sur les enjeux interculturels mis en lumière par l'intégration de la littérature en classe de FLE sur le plan didactique : « Nous avons décelé, dans les concepts de culture et d'interculture, une « culturalité » évolutive attachée à l'identité de l'individu et du groupe. Cette idée a élargi notre analyse sur l'interculturel vers les notions de « stéréotype » et d' « altérité ».

Un autre facteur qui rend l'intégration de la littérature en classe de FLE primordiale pour développer la compétence interculturelle est le caractère inadapté des manuels de FLE pour une telle approche comme le souligne Mangiante (2014 : 123) « Il semble ainsi que la dimension interculturelle d'un apprentissage de langue ne puisse se réaliser qu'avec l'élaboration d'un manuel réservé à une zone culturelle homogène ou au travers un processus d'adaptation de manuels existant déjà ». De plus, la langue française à cette particularité d'être parlée sur les cinq continents et la littérature francophone produite dans ces espaces culturelles variées et donc riches par leur différences se pose comme le medium naturel de l'interculturalité en classe de FLE comme le soulignent Blondeau et Allouache (2008, p. 7) en considérant la littérature francophone comme un « carrefour d'interculturalité » ou encore Chaulet Achour (2006, p. 27) qui voit dans la littérature francophone une opportunité de se décentrer sur le plan linguistique et culturel.

Ainsi, nous proposons dans cette recherche d'analyser l'œuvre de littérature francophone de l'auteure sénégalaise Mariama Bâ intitulée « Une si longue lettre ». Nous montrerons dans un premier temps que la littérature de genre francophone, après l'avoir définie, est un support pertinent sur le plan interculturel et éducatif en classe de FLE. Nous décrirons la méthodologie d'analyse selon les valeurs universelles de Schwartz qui nous paraissent être une bonne entrée pour collecter les données relatives à la triade valeurs-identité-interculturalité aux personnages féminins perçues dans le discours de l'auteure. Enfin, en guise de conclusion, nous montrerons une piste d'exploitation de la littérature de genre en classe de FLE comme medium de l'interculturalité et des valeurs citoyennes.

## 1. Les apports de la littérature de genre et le discours sur la femme : Le roman épistolaire sénégalais « Une si longue lettre »

Dans les littératures de genre, la femme via son discours se construit comme une identité non pas figée dans le temps et unique mais une identité construite de manière individuelle selon d'autres facteurs comme la gestion de la confrontation à deux cultures différentes et par conséquent le choc entre la tradition et la modernité. En effet, lors de la rédaction « Une si longue lettre » par Mariama Bâ vers 1975, le Sénégal est indépendant depuis 1960 et est en pleine phase post-colonialisme. C'est ce que fait remarquer Alonso (2004, p. 9) en ces termes « Les textes de femmes reflètent non seulement la confrontation inhérente face à l'identité postcoloniale francophone mais aussi la confrontation face à la condition de l'individu sexuée ». L'œuvre de Mariama Bâ nous paraît très intéressante puisque cette œuvre est un roman épistolaire. En effet, la narratrice Ramatoulaye, le personnage principal, qui vit le

deuil de son mari, écrit une lettre à sa meilleure amie Aïssatou vivant à l'étranger. Le choix de ce genre permet à l'auteure de nous montrer avec un impact plus grand les valeurs chères à la narratrice principale, via les sentiments qu'elle éprouve vis-à-vis de ses actions mais aussi du comportement des autres en abordant en plus des thèmes cités précédemment, les thèmes de l'amour, l'amitié. L'intérêt du choix du roman épistolaire est résumé de la façon suivante par Forest et Conio (2004, pp. 150–151) « Le principal intérêt du roman épistolaire est de faire pénétrer le lecteur dans l'intimité des personnages : ceux-ci semblent se confier directement dans leurs lettres comme ils le feraient à un ami ou à un confident et sans que l'expression des sentiments semble passer par la méditation de l'auteur du roman ».

Ainsi, toujours dans une optique d'intégrer la littérature de genre comme medium interculturel en classe de FLE il nous semble pertinent de tenter de caractériser l'identité que revendique la narratrice principale par l'analyse des valeurs véhiculées par son discours, ce qui constitue la base de notre méthodologie pour analyser l'Œuvre de Mariama Bâ. En outre, la présence de narrateurs secondaires dans l'œuvre permettra de confronter des points de vue différents et donc de valeurs différentes, ce qui souligne le caractère muable de l'identité de la femme déjà évoqué précédemment.

## **2. Les valeurs universelles de Schwartz comme base pour la méthodologie d'analyse des identités féminines plurielles**

Dans la construction de l'identité d'un individu et le choix de son projet de vie, les actions réalisées ainsi que les valeurs jouent un rôle fondamental et déterminant. Ainsi, nous partons du principe que comprendre les valeurs individuelles des différents personnages féminins perçus à travers le prisme de la subjectivité de la narratrice permettra d'illustrer le discours sur la femme dans l'œuvre. Nous montrerons également que la présence de narrateurs secondaires guidés par des valeurs personnelles différentes ne sont pas contradictoires au discours de Mariama Bâ. Au contraire, cela renforce son réalisme et sa crédibilité dans son entreprise de donner un regard juste sur la juxtaposition d'identités féminines différentes dans la société sénégalaise dans les années 70.

Parmi la multitude de définitions et de réalités auxquelles renvoie la notion de valeurs (personnelles), Schwartz (2006, p. 930) dans sa théorie et sa modélisation du système de valeurs considère qu'une valeur est « ce qui nous semble important dans la vie. Chacun de nous accorde des degrés d'importance divers à de nombreuses valeurs (par exemple la réussite, la sécurité, la bienveillance). Une valeur particulière peut être très importante pour une personne et sans importance pour une autre ». Dès lors, nous verrons dans quelle mesure chez les personnages féminins présents dans l'œuvre que l'importance accordée aux différentes valeurs impliquent des réactions et des comportements différents alors qu'ils sont immergés dans la même société. Nous verrons également, comme nous l'avons évoqué précédemment, que l'identité féminine construite n'est pas figée car cette importance à différents degrés accordés aux valeurs évolue dans le temps.

Schwartz (2006, p. 930) part du principe que « Si la structure des valeurs est similaire dans des groupes appartenant à des cultures différentes, cela permet de penser qu'il existe une organisation universelle des motivations humaines ». A partir de ce constat et à partir de ces recherches et expériences, il définit une liste de 10 valeurs universelles que nous avons synthétisées dans le tableau ci-dessous :

| Valeur        | Objectif   | Items liés à la valeur  |
|---------------|--|---|
| Autonomie     | Indépendance de la pensée et de l'action – choisir, créer, explorer. L'autonomie comme valeur est ancrée dans les besoins vitaux de contrôle et de maîtrise  | créativité, liberté, choisissant ses propres buts, curieux, indépendant   |
| Stimulation   | enthousiasme, nouveauté et défis à relever dans la vie   | une vie variée, une vie passionnante, intrépide   |
| Hédonisme     | plaisir ou gratification sensuelle personnelle.  | plaisir, aimant la vie, se faire plaisir  |
| Réussite      | le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues   | ambitieux, ayant du succès, capable, ayant de l'influence ainsi que intelligent, amour-propre, reconnaissance sociale.  |
| Pouvoir       | statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes   | autorité, richesse, pouvoir social  |
| Sécurité      | sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et de soi-même  | ordre social, sécurité familiale, sécurité nationale, propre, réciprocité des services rendus   |
| Conformité    | modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions et du groupe | obéissant, autodiscipliné, politesse, honorant ses parents et les anciens ainsi que [loyal, responsable]  |
| Tradition     | respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache   | respect de la tradition, humble, religieux, acceptant ma part dans la vie   |
| bienveillance | la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact (l'« endogroupe »). Les valeurs de bienveillance proviennent de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse   | secourable, honnête, indulgent, responsable, loyal, amitié vraie, amour adulte ainsi que [sentiment d'appartenance, un sens dans la vie, une vie spirituelle] |

## 2.1. L'autonomie

Pour Ramatoulaye, la narratrice principale du roman, l'autonomie est primordiale bien que cette valeur rentre en conflit avec d'autres valeurs à savoir la bienveillance et la tradition. L'importance accordée à cette valeur se voit particulièrement quand Bâ (1975, p.50) fait dire à la narratrice principale, quand elle relate et loue le départ de son ami Aïssatou qui s'émancipe en demandant le divorce et part vivre à l'étranger car son mari a épousé une deuxième femme, « Tu eus le surprenant courage de t'assumer. Tu louas une maison et t'y installas. Et, au lieu de regarder en arrière, tu fixas l'avenir obstinément. Tu t'assignas un but difficile ; et plus que ma présence, mes encouragements, les livres te sauvèrent. Devenus ton refuge, ils te soutinrent ». L'auteure suggère également que l'émancipation et l'autonomie de la femme au Sénégal passent avant tout par l'éducation. Pour Ramatoulaye, la valeur « autonomie » prend le dessus sur la valeur « tradition » au moment où le frère de son mari décède suite à une crise cardiaque et lui demande de l'épouser comme le veut la tradition. Ce glissement dans l'importance accordée à l'une et l'autre des valeurs est visible lorsque Ramatoulaye écrit ces lignes à la page 63 « Je regarde Tamsir droit dans les yeux. Je regarde Mawdo. Je regarde l'imam. Je serre mon châle noir. J'égrène mon chapelet. Cette fois, je parlerai. Ma voix connaît trente années de silence, trente années de

brimades. Elle éclate, violente (..). » En plus de montrer le conflit intérieur entre plusieurs valeurs : tradition, autonomie, bienveillance (sur laquelle nous reviendrons), l'auteure nous montre le caractère dynamique et non figé des différents degrés d'importance accordés aux différentes valeurs définissant l'identité de la femme dans ce roman. L'importance de la valeur « autonomie » pour Ramatoulaye se voit par sa volonté d'être libre d'exploiter ses propres capacités. En effet, en plus de son rôle de mère, elle a eu la volonté de suivre une formation pour être enseignante et prend son rôle d'enseignante très à cœur car elle-même donne à son tour aux nouvelles générations de femmes sénégalaises les armes et les moyens pour se battre pour leur autonomie étant éduqués « « Les enseignants – ceux du cours maternel autant que ceux des universités – forment une armée noble aux exploits quotidiens, jamais chantés, jamais décorés. Armée toujours en marche, toujours vigilante. Armée sans tambour, sans uniforme rutilant. Cette armée-là, déjouant pièges et embûches, plante partout le drapeau du savoir et de la vertu. ». Un autre aspect de la valeur « autonomie » très chère au personnage principal se caractérise par le fait que Ramatoulaye souligne la nécessité à pouvoir penser librement et prolonger cette liberté de penser en liberté d'action. Le droit de vote pour les femmes au Sénégal évoqué par Ramatoulaye symbolise une consécration de cette autonomie et de cette liberté « le droit de voter est une arme sérieuse pour nous ». Enfin, sur la valeur « autonomie », nous pouvons dire que pour Ramatoulaye mais également pour son ami Aïssatou, la femme doit pouvoir en termes de moyens et de droits s'affranchir du joug de son mari en toute liberté. Le personnage d'Aïssatou pour qui la valeur « autonomie » a prévalu plus tôt sur les autres valeurs au moment où elle apprend que son mari a épousé une deuxième femme sans l'avertir devient l'espace d'un moment narrateur secondaire à travers la retranscription de la lettre annonçant sa rupture. Selon Bâ (1979, p. 36) « Les princes dominant leurs sentiments, pour honorer leurs devoirs. Les « autres » courbent leur nuque et acceptent en silence un sort qui les brime. Voilà, schématiquement, le règlement intérieur de notre société avec ses clivages insensés. Je ne m'y soumettrai point ». Un autre personnage féminin, Daba la fille aînée de Ramatoulaye démontre que pour résoudre les problèmes, la femme sénégalaise doit avoir les moyens en termes d'éducatives, de droits pour prendre conscience de l'importance de la valeur « autonomie » et la revendiquer et l'homme en tant que mari doit être sensible à la valeur « universalisme » et donc à la nation d'égalité. Pour cela, le mari doit considérer sa femme comme son alter-ego en termes de droits et de devoirs à l'instar de Daba et de son mari décrit par Ramatoulaye en ces termes. Selon Bâ (1979, p. 79) « Je sens mûrir la tendresse de ce jeune couple qui est l'image du couple tel que je le rêvais. Ils s'identifient l'un à l'autre, discutent de tout pour trouver un compromis ». Enfin, le personnage de Jacqueline symbolise la société qui ne comprenait pas ou ne voulait pas admettre l'insoutenabilité des inégalités entre sexes ce qui entraîne une souffrance psychologique et son admission à l'hôpital.

## 2. 2. La tradition

Si la « tradition » nous a semblé une valeur antagoniste, au premier abord à la valeur « autonomie » pour les personnages féminins présents dans le roman de Mariama Bâ, une analyse plus fine via les valeurs personnelles nous montre que pour construire son identité, il n'y a pas un clivage absolu entre les traditions et la modernité ni entre la valeur « autonomie » et la valeur « tradition ». On remarque que le personnage de Ramatoulaye est reconnaissant de la part d'éducation traditionnelle qu'elle a reçue de sa grand-mère « Brave grand-mère, je puisais, dans ton enseignement et ton exemple, le courage qui galvanise aux moments des choix difficiles » d'après Bâ (1979 : 84). Par ailleurs, elle s'attache à respecter les traditions musulmanes et a un regard positif sur cette religion. Bâ (1979, p10) souligne cette reconnaissance par ces mots « Et monte, réconfortante la lecture du Coran ; paroles divines, recommandations célestes, impressionnantes promesses de châtements ou de délices, exhortations au bien, mise en garde contre le mal, exaltation de l'humilité, de la foi. » ou encore « J'espère bien remplir



mes charges. Mon cœur s'accorde aux exigences religieuses. » Si la valeur « tradition » est importante pour Ramatoulaye, elle rejette l'instrumentalisation qui en est faite pour asseoir le patriarcat et l'asservissement des femmes. Enfin, Ramatoulaye prône une vision critique relative aux traditions tout en gardant les parties qui sont bénéfiques pour elle dans une sorte d'accommodation culturelle dépassant le clivage modernité/tradition pour se construire une identité féminine renouvelée comme le met en lumière Bâ (1975, p. 20) de la façon suivante « Nous sortir de l'enlisement des traditions, superstitions et mœurs; nous faire apprécier de multiples civilisations sans reniement de la nôtre; élever notre vision du monde, cultiver notre personnalité, renforcer nos qualités, mater nos défauts; faire fructifier en nous les valeurs de la moral universelle » .

Dans la description des valeurs de Schwartz, la valeur « tradition » est souvent associée à l'humilité. Cette notion n'est pas fortement évoquée dans le roman. On peut cependant citer le moment où Ramatoulaye relativise sa souffrance par rapport à d'autres personnes qui, selon elle, ont plus de légitimité de se plaindre comme l'évoque Bâ (1979, p. 16) en ces termes « Je pense aux aveugles du monde entier qui se meuvent dans le noir. Je pense aux paralytiques du monde entier qui se traînent. Je pense aux lépreux du monde entier que leur mal ampute. Victimes d'un triste sort que vous n'avez pas choisi, que sont à côté de vos lamentations, mes démêlés, motivés cruellement, avec un mort qui n'a plus de mainmise sur ma destine ». Même si c'est pour reprendre courage et ne pas sombrer dans la tristesse, cette constatation de la narratrice pourrait relever de la valeur « humilité ».

### 2.3. La bienveillance

La valeur « bienveillance » est d'une importance capitale pour le personnage principal Ramatoulaye. Au moment où elle apprend la trahison de son époux qui se marie une seconde fois sans la prévenir, cette valeur est prioritaire sur la valeur « autonomie », car elle pense au bien-être et à l'avenir de ses enfants et donc s'interdit de divorcer. Pour cette valeur Mariama Bâ veut nous montrer via ses personnages féminins que les femmes sénégalaises sont fiables, honnêtes, et bienveillantes contrairement aux personnages masculins à l'exception du mari de Daba. Ramatoulaye nous montre l'importance de la valeur « bienveillance » en soulignant le fait que pour son mari, cette valeur ne l'est pas, ce qui cause sa souffrance. La narratrice principale, en accablant le mari infidèle de Jacqueline, illustre bien par contraste l'importance de la valeur « bienveillance ». Un autre aspect de la valeur « bienveillance » perçu chez les personnages féminins est la capacité à pardonner. En effet, après l'enterrement de son mari, Ramatoulaye s'exprime ainsi « Je lui ai pardonné. Que Dieu exauce les prières que je formule quotidiennement pour lui » (Bâ, 1979, p. 63)

### 2.4. L'universalisme

La valeur « universalisme » est très présente dans l'œuvre par le côté militant des personnages féminins en particulier Ramatoulaye qui se bat pour obtenir le droit de vote des femmes et obtenir une égalité en termes de droit et de pouvoir comme l'indique Bâ (1979, p. 67) dans son roman « Presque vingt ans d'indépendance ! À quand la première femme ministre associée aux décisions qui orientent le devenir de notre pays ? Et cependant le militantisme et la capacité des femmes, leur engagement désintéressé ne sont plus à démontrer. La femme a hissé plus d'un homme au pouvoir. (...) Quand la société éduquée arrivera-t-elle à se déterminer non en fonction du sexe, mais des critères de valeur ». C'est bien en termes de valeurs personnelles que Ramatoulaye veut être considérée et non en tant que femme ou homme.

## Conclusion

On peut donc à partir du degré d'importance accordé aux différentes valeurs par les différents personnages féminins qui guident leur action pour dresser un portrait de la femme idéale telle que Mariama Bâ la conçoit. Tout d'abord, Mariama Bâ montre que la femme doit accorder de l'importance en premier lieu aux valeurs « d'autonomie » et « de bienveillance ». La valeur « bienveillance » pour le bien-être de son foyer et de ses enfants et la valeur « autonomie » pour avoir conscience de l'importance de pouvoir penser et acter librement pour, entre autres, ne pas se placer dans une situation d'asservissement. C'est donc cette association des deux valeurs qui permet selon Bâ à la femme sénégalaise, dans une symbiose harmonieuse, d'être en même temps mère, épouse, et femme ayant sa propre identité. En ce qui concerne la valeur accordée à la valeur « tradition », il serait erroné de penser que Mariama Bâ prône un rejet drastique des traditions pour adopter toutes les valeurs de la société occidentale associée à la modernité sélective dans le sens où la femme sénégalaise doit, selon elle, prendre des valeurs issues des deux cultures qui se rencontrent pour réinventer une identité de la femme sénégalaise sans rentrer en conflit avec les valeurs « autonomie » et « bienveillance ». Cet aspect nous semble bien transcrit par Ramatoulaye lorsque Bâ (1979, p. 20) s'exprime de la façon suivante « Aissatou, je n'oublierai jamais la femme blanche qui, la première, a voulu nous sortir de l'enlèvement des traditions, superstitions et mœurs ; nous faire apprécier de multiples civilisations sans reniement de la nôtre; élever notre vision du monde, cultiver notre personnalité, renforcer nos qualités, mater nos défauts; faire fructifier en nous les valeurs de la moral universelle ». Aussi, Bâ, via son personnage Ramatoulaye montre que la femme ne doit pas idéaliser la culture « moderne » mais l'analyser avec un regard critique. Il faut également relever la volonté de la narratrice de donner aux femmes accès à l'éducation, à la vie politique c'est-à-dire jouer un rôle actif en tant que citoyenne du Sénégal.

Cette étude sur les personnages féminins qui sont présentes dans l'œuvre de Mariama Bâ et le discours tenu sur la femme sénégalaise nous ont permis de constater plusieurs éléments susceptibles d'être exploités par les enseignants de FLE. D'une part la littérature francophone est un médium interculturel très riche à exploiter en classe de FLE entre autres. La littérature de genre en particulier permet d'aborder le thème de l'égalité homme/femme dans les institutions scolaires. En effet, il faut, selon l'article L. 721-2 du code de l'éducation « sensibiliser l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations ». Pour l'œuvre de Mariama Bâ, l'acculturation modérée, les valeurs de « bienveillance » et d'« autonomie » et les autres présentes peuvent faire l'objet de séquences didactiques ayant pour thème les valeurs personnelles universelles de Schwartz qui se sont montrées pertinentes pour analyser les différentes identités culturelles féminines présentes dans le livre. L'intérêt d'analyser cette œuvre « Une si longue lettre » nous semble pertinent pour développer la compétence interculturelle. En effet, c'est la capacité de la narratrice à gérer la rencontre de deux cultures qui va donner la possibilité et les armes aux femmes sénégalaises pour s'émanciper et ainsi redéfinir une identité renouvelée. Cela peut montrer aux apprenants l'importance d'acquérir une compétence interculturelle dans une société ou au sein d'un même pays l'on peut rencontrer une multitude d'individus aux identités culturelles riches et variées. Sans cette capacité à prendre du recul sur sa propre identité, sur sa propre culture, il est parfois difficile d'adopter une démarche orientée vers l'autre, pour décoder les comportements et les systèmes de valeurs quand ces derniers nous sont complètement étrangers.

### Bibliographie

- Alonso, J. B. (2004). Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb1. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 19, 7-20.
- Blondeau, N., & Allouache, F. (2008). Littérature progressive de la francophonie: avec 750 activités. Niveau intermédiaire. CLE international.
- Charaudeau, P. (2006). Identité sociale et identité discursive, le fondement de la compétence communicationnelle. *Gragoatá*, 11(21).
- Forest, P., & Conio, G. (2004). Dictionnaire fondamental du français littéraire. Maxi-livres.
- Galisson, R. (1997). Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. *Études de linguistique appliquée*.
- Mangiante, J. M. (2014). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE: quelles étapes pour quelles applications pédagogiques. *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité (121-132)*. Artois: Artois Presses Université.
- Messaoudi, B., & Aifour, M. C. (2017). Le texte littéraire comme médium interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.
- Pekarek Dohler, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives ». in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 12. Saint-Denis, Association Encrages
- Pretceille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*, 12(2), 251-263.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, vol. 47(4), 929-968. doi:10.3917/rfs.474.0929.
- Toro, E. (2019). Développement de la compétence interculturelle à travers l'intégration du numérique en classe de FLE. *Intertext*, 51(3-4), 185-195.
- Zheng, W. (2017). *L'image de la Chine et la question de l'altérité dans un corpus d'œuvres françaises du XXe siècle: enjeux interculturels et propositions méthodologiques en didactique de la littérature, pour la classe de FLE en Chine* (Doctoral dissertation).

### Le sites internet consulté :

<https://eduscol.education.fr/1631/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcon>. Consulté le 28/01/2022

## 58-Le profil d'enseignant de FLE visé et l'autonomie des facultés de pédagogie

**Barış AYDIN<sup>1</sup>**

**APA:** Aydın, B. (2022). Le profil d'enseignant de FLE visé et l'autonomie des facultés de pédagogie. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 954-964. DOI: 10.29000/rumelide.1076384.

### Résumé

Depuis l'année universitaire 2018-2019, les cursus de tous les programmes de licence des facultés de pédagogie de Turquie ont été radicalement modifiés par le Conseil de l'enseignement supérieur de Turquie (YÖK). Pour les départements de didactique du français langue étrangère, ce nouveau cursus a fait l'objet de nombreuses discussions. Parmi les sujets critiqués figurent, d'une part, la diminution du nombre ainsi que des heures et des crédits ECTS des cours dispensés en français, d'autre part, l'augmentation significative du nombre de cours de connaissances professionnelles, de culture générale et de sciences de l'éducation dont la langue d'enseignement est le turc. Parmi plusieurs renouvellements du cursus des départements de formation des futurs enseignants, celui-ci s'avère être le plus catégorique étant donné qu'aucun droit de changement n'a été accordé aux départements des neuf universités qui forment des professeurs de français. Bien entendu, chaque État a le droit de déterminer les politiques de formation des enseignants en fonction des besoins du pays et à la lumière des plans à court, moyen et long terme de l'État ; cependant, l'application du même programme par chaque département semble contredire la définition de l'université. La présente étude vise à faire une brève évaluation de ce nouveau cursus. Le but ultime est de mettre en évidence certains inconvénients du programme en question. Pour ce faire, nous nous référerons à l'ancien cursus du département de FLE de l'Université Hacettepe. Une analyse comparative nous permettra de faire des observations sur la différence entre les profils d'enseignants visés par les deux curricula.

**Mots-clés:** Français, éducation, curriculum, autonomie

## The targeted FLT teacher profile and the autonomy of faculties of education

### Abstract

From the 2018-2019 academic year, the curricula of all bachelor's degree programs of the faculties of education in Turkey, have been drastically changed by the Higher Education Council (YÖK). With regard to the teaching departments of French as a foreign language, this new curriculum has been the subject of discussions which have not yet been concluded. Among the subjects criticized are, on the one hand, the decrease in the number as well as in the hours and ECTS credits of courses given in French, on the other hand, the significant increase in the number of professional knowledge courses, general culture and educational sciences whose language of instruction is Turkish. Following several renewals in the curriculum of the departments training future teachers, this one turns out to be the most categorical given that no right of change has been granted to the departments of nine universities that train teachers of French. Although it is entirely permissible for each state to determine its training policy for future teachers according to the needs of the country, the fact that all departments follow the same course is against the very definition of the university. Indeed,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), barisa@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6203-9299 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076384]

departments of different universities must have the right to organize their curriculum according to their own vision, without departing from the framework defined by the state.

**Keywords:** French, education, curriculum, autonomy

## Hedeflenen Fransızca öğretmeni profili ve eğitim fakültelerinin özerkliği

### Öz

2018-2019 Akademik yılında alınan bir karar sonrasında, Eğitim Fakültelerine bağlı tüm lisans programlarının eğitim izlenceleri Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından bütünüyle değiştirilmiştir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi Fransız Dili Eğitimi lisans programı da yeniden ve bütünüyle oluşturulmuş ve bu tarihten başlayarak ilgili tüm anabilim dallarında uygulanmaya başlanmıştır. Fransız Dili Eğitimi lisans öğretim programlarındaki bu değişiklik beraberinde birçok tartışmayı da getirmiştir. Bu yeni öğretim programına yöneltilen eleştirilerin başında Fransızca olarak verilen derslerin sayısında ve AKTS'lerindeki düşüş; buna paralel olarak da öğretim dili Türkçe olan meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin sayısının daha da artması gelmektedir. Tüm bu değerlendirme ve eleştirilerin de ötesinde, geleceğin Fransızca öğretmenlerini yetiştirme görevini yürütmekte olan dokuz ayrı üniversitenin ilgili dokuz ayrı anabilim dalına hiçbir söz hakkı tanınmamış olması aslında sorunun temelini oluşturmuştur. Elbette her devlet, ülkenin gereksinimleri doğrultusunda ve devletin kısa, orta ve uzun vadeli planlamaları ışığında öğretmen yetiştirme politikalarını belirleme hakkına sahiptir; ancak her anabilim dalının tamamen aynı öğretim programlarını uygulaması da üniversitenin tanımına aykırı görünmektedir. Bu çalışma, üç yılı aşkın bir süredir uygulanmakta olan Fransız Dili Eğitimi yeni lisans programının kısa bir değerlendirmesini yapmayı hedeflemektedir. Bu değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın eski lisans programı referans alınarak ve her iki programın hedeflediği öğretmen profilleri arasındaki fark ortaya konularak yapılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Fransızca, eğitim, eğitim programı, özerklik

### Introduction

Les discussions sur les modèles de formation des enseignants, dans le monde et dans notre pays, remontent à loin. En Turquie, on a appliqué plusieurs modèles en la matière : le premier que l'on appelle « Écoles d'instituteur » (Tr. İlköğretmen okulları) est suivi des « Instituts de village » (Tr. Köy Enstitüleri) (1940-1954), propres à la Turquie, qui ont connu un grand succès à la fois dans le pays et dans le monde entier. Le modèle actuel, qui a confié la tâche de formation des enseignants aux universités, date de 1981 et suit le modèle appelé les « Instituts pédagogiques ». La loi pour l'enseignement supérieur (le 6 Novembre 1981), adoptée lors de la période de junte militaire et avec la fondation du Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK) le 6 novembre 1981, a mis fin aux « Instituts de pédagogie » et une nouvelle période a commencé : celle des facultés de pédagogie.

Avec la fondation des facultés de pédagogie, plusieurs programmes de licence ont été élaborés dans l'objectif de répondre au besoin des professeurs du pays avec leurs jeunes diplômés. Dans la même période, certains professeurs, diplômés des instituts de pédagogie, ont assisté aux programmes universitaires pour obtenir le degré de licence.

Actuellement, la tâche de formation des enseignants est exécutée dans les facultés de pédagogie soit par le biais programmes de licence soit par le biais des programmes de certificat de formation suivis par les diplômés ou par les étudiants de la dernière année des facultés des lettres et des sciences. Il faut souligner pourtant que ces programmes ne sont pas appréciés par les spécialistes du domaine du fait de la courte durée de cette formation et de sa qualité. De plus, à cause de ces programmes, le nombre des candidats qui attendent d'être nommés comme professeurs (de français) augmentent de jour en jour.

À partir de l'année académique 2018-2019, les curricula de tous les programmes de licence des facultés de pédagogie en Turquie, ont été radicalement modifiés par le Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK). En ce qui concerne les départements de didactique du français langue étrangère, ce nouveau curriculum a fait l'objet de débats qui n'ont pourtant pas abouti à une solution. Parmi les sujets critiqués se trouvent, d'une part, la baisse dans le nombre ainsi que dans les heures et les crédits ECTS des cours faits en langue française, de l'autre, la hausse importante dans le nombre des cours de connaissances professionnelles, de culture générale et de sciences de l'éducation dont la langue d'enseignement est le turc. A la suite de plusieurs renouvellements effectués dans le curriculum des départements formant les futurs enseignants, celui-ci s'avère être le plus catégorique étant donné qu'aucun droit de modification n'a été accordé aux départements des neuf universités qui forment des enseignants de français. Bien que soit entièrement admissible que chaque État détermine sa politique de formation des futurs enseignants selon les besoins du pays, le fait que tous les départements suivent un cursus « en tout point identique » va à l'encontre de la définition même de l'université. En effet, les départements de différentes universités doivent avoir le droit d'organiser leur curriculum en fonction de leur propre vision, sans s'éloigner du cadre défini par l'État.

Cette étude portera sur une brève évaluation du nouveau curriculum, appliqué depuis plus de trois années dans les départements de didactique du FLE. L'objectif ultime de ce travail est de mettre en évidence certains inconvénients du curriculum en question. Pour ce faire, nous allons nous référer à l'ancien curriculum du département du FLE de l'université Hacettepe. Une analyse comparative permettra de faire des constatations sur la différence entre les profils d'enseignant visés par les deux curricula.

La majorité des critiques faites contre le nouveau cursus ont essentiellement un caractère réactionnel contre la violation de l'autonomie des universités. Les différentes réprobations avaient en fait débuté le 6 novembre 1981 où le Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK) avait été fondé par le Conseil de sécurité nationale après le coup d'État de 1980. Depuis cette année-là, on discute sur la définition de l'université ainsi que sur sa fonction sociale et politique. Lors de l'élaboration de cet article, le Conseil de l'enseignement supérieur a pris une décision importante accordant aux facultés de pédagogie le droit de décider les curricula de leurs programmes de licence (<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/...>). Cette décision importante mais tardive, qui va nous obliger de mener trois curricula en même temps, montre également le contexte universitaire turc.

Il nous faut, tout d'abord, commencer par les définitions des notions d'université et d'autonomie.

## Université et autonomie

Définie comme « établissement d'enseignement supérieur constitué par un ensemble d'unités de formation et de recherche, d'instituts, de centres et de laboratoires de recherche » (Petit Robert, 2009), l'université est un mot qui vient du latin (*universitas*) et qui veut dire « communauté », « totalité ». Il

est dérivé du mot *universus*, équivalent de l'univers en latin. C'est un nom dérivé de la famille étymologique « un », mot « issu du latin *unus* « un ; seul ; unique » [...], rattaché à une racine indoeuropéenne signifiant « seul, unique [...] » (ibid.). Cette même famille latine « se compose aussi de mots référant à plusieurs éléments formant un tout, un ensemble » comme dans les exemples d'*univers*, *universel*, *universalité*, *université* et *uniante*. Le mot université, dérivé de la famille étymologique « un » et du verbe « verser » issu du latin *versare* « faire tourner » qui, « par ses dérivés et composés, a donné des mots comprenant l'idée de changement d'orientation » comme dans l'exemple d'*univers* : tourné de manière à former un tout.

« Le mouvement tournant peut tout mettre sens dessus dessous (renverser et renverse, bouleverser [→ boule], [...], faire changer, s'éloigner (*divers*, *diversité*, *diversifier*, *versicolore*), jusqu'à la séparation (*divorce*) » (Petit Robert, 2009)

À partir de ses racines étymologiques, on peut redéfinir la notion d'université comme **établissement d'enseignement supérieur (un tout) ayant une diversité qui renverse, bouleverse, et qui fait changer**. Quels sont les éléments qui constituent cette diversité ? Bien sûr, ce sont d'abord les disciplines, les domaines de spécialité des cadres académiques, la voix libre de tous les composants, y compris les étudiants, ce qui nécessite une atmosphère d'autonomie et de démocratie.

Le Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur (CEPES) définit la notion d'autonomie en la matière comme « la prise de décision confiée aux universités » (CEPES, p. 2), ce qui rend la situation plus complexe car la définition de l'université implique la notion de « communauté » qui est composée, selon le CEPES, des « professeurs, jeunes chercheurs, étudiants de toutes catégories, administrateurs de l'université ». Le CEPES explique la complexité de la situation par les conflits éventuels de ces composantes et y ajoute des « forces externes qui réclament leur droit d'avoir voix au chapitre : gouvernements qui fournissent des fonds ou la société - au sens large - qui attend que les universités préparent des diplômés de bonne formation et une recherche de haute qualité [...] » (ibid. p. 2).

### L'état actuel des facultés de pédagogie en Turquie

Les facultés de pédagogie au sein des universités turques sont celles qui souffrent le plus du manque d'autonomie universitaire, car depuis longtemps, les curricula des programmes de licence de ces facultés sont élaborés par le Conseil de l'enseignement supérieur en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale en fonction des qualifications d'enseignant requises par le ministère. L'intervention du ministère est admissible jusqu'à un certain degré, car c'est l'État qui est responsable de la formation des futures générations et qui est l'employeur principal des enseignants dans les écoles publiques. Il est vrai que l'encadrement des qualifications professionnelles des enseignants est l'une des missions de l'État, mais conformément à la définition de l'université qui exige une diversité d'approches, il faut de « différentes photos » prises par les spécialistes du domaine pour remplir ce cadre. En effet, les mêmes photos avec un cadrage identique n'auraient aucun intérêt dans une exposition. De la même manière, les critiques actuelles sont centrées sur un curriculum « identique » défini jusqu'au moindre détail par le Conseil sans accorder aux départements le droit d'être « différents ».

Pour mieux comprendre ces critiques, une analyse comparative permettra de faire des constatations sur la différence entre les profils d'enseignant visés par l'ancien et le nouveau curricula qui sont appliqués à l'heure actuelle simultanément.

## Comparaison des deux curricula

Le curriculum précédent, que nous allons appeler « ancien », date de l'an 2006. Jusqu'à celui de 2018 que nous appellerons « nouveau », comme c'était le cas dans tous les départements des facultés de pédagogie, les départements de FLE avaient le droit d'organiser leur curriculum dans une certaine mesure laquelle leur donnait la chance d'y mettre leur marque de manière à les distinguer des autres départements de FLE. Grâce à cette « liberté », mot-clé de la définition universelle de l'université, chaque département avait un cachet particulier issu de l'identité et de la vision des universitaires.

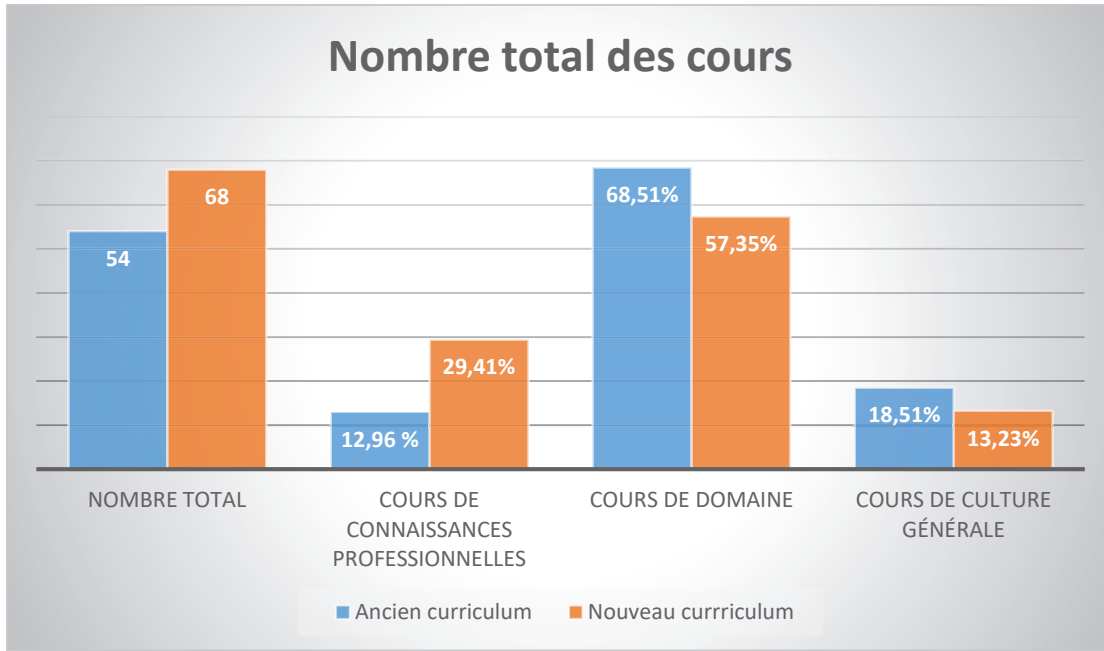
Avant de commencer la comparaison de deux curricula, il serait mieux de catégoriser les cours donnés dans les départements de FLE. Nous avons essentiellement trois catégories de cours : cours de domaine, cours de connaissances professionnelles et cours de culture générale. Le *Tableau 1* peut mieux expliciter cette classification :

| Cours de domaine  | Cours de connaissances professionnelles   | Cours de culture générale   |
|---|---|---|
| Cours <i>en français</i> donnés par les enseignants des départements de la pédagogie du FLE : <i>cours de langue (grammaire, lexicologie, etc.) ; cours de littérature ; cours destinés à l'enseignement du FLE</i> | Cours <i>en turc</i> donnés par les enseignants du département des sciences de l'éducation aux étudiants inscrits à tous les départements de la faculté de pédagogie : <i>psychopédagogie, sociologie de l'éducation, gestion de classe, etc.</i> | Cours <i>en turc</i> donnés par les enseignants de la faculté : relations humaines et communication, art et esthétique, alimentation et santé, etc. |

**Tableau 1:** Catégories de cours donnés dans les départements de la pédagogie du FLE

La critique essentielle adressée au nouveau curriculum concerne la hausse considérable dans le nombre des cours de connaissances professionnelles (ceux de sciences de l'éducation) et de culture générale dont la langue d'enseignement est le turc. En fait, cette critique peut être considérée comme l'aspect principal du problème ayant des sous-aspects liés à ce problème essentiel. *La Figure 1* montre la comparaison des deux curricula au niveau du nombre des cours. Les cours de connaissances professionnelles en turc constituaient, dans l'ancien curriculum, 12,96% (avec 7 cours sur 54) des cours au total, tandis que dans le nouveau curriculum, on voit une hausse importante : cette catégorie occupe 29,41% du curriculum avec 20 cours sur 68 au total. Cette comparaison montre également la hausse considérable dans le nombre des cours au total (16,45%). La hausse dans le nombre des cours de connaissances professionnelles a une influence négative sur le nombre des cours de domaine, c'est-à-dire sur les cours faits en français. (ici, la couleur bleue représente l'ancien curriculum et le rouge, le nouveau curriculum.)





**Figure 1 :** Rapport des nombres de cours dans les deux curricula

Les sept cours de connaissances professionnelles contenus dans l'ancien curriculum constituaient la base des sciences de l'éducation : le *Tableau 2* montre les cours de cette catégorie selon les deux curricula.

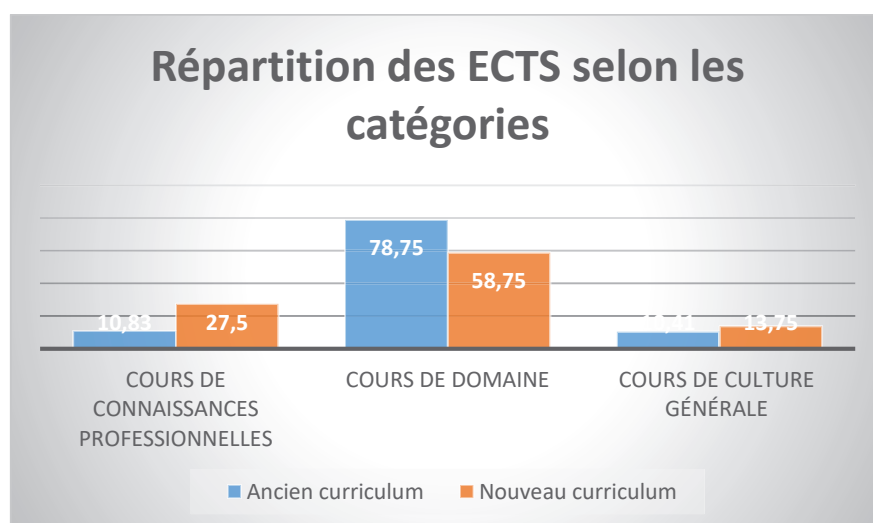
Ce qui est le plus intéressant, c'est que le cours intitulé « Introduction à la science de l'éducation » de l'ancien curriculum s'est divisé en quatre cours qui constituent, au total, le contenu de ce même cours.

Une autre différence, c'est que le cours des « Technologies d'enseignement et élaboration des matériels didactiques » donné par les enseignants de notre département en langue française s'est transformé en un cours de connaissances professionnelles donné par les enseignants du département des sciences de l'éducation, en langue turque, en perdant à la fois la moitié de son nom et de son contenu : « élaboration des matériels didactiques ».

| Nombre de cours (ancien) | Ancien curriculum                        | Nouveau curriculum                       | Nombre de cours (nouveau) |
|--------------------------|--|--|---------------------------|
| 1                        | Introduction à la science de l'éducation | <i>Introduction à l'éducation</i>        | 1                         |
|                          |  | <i>Sociologie de l'éducation</i>         | 2                         |
|                          |  | <i>Philosophie de l'éducation</i>        | 3                         |
|                          |  | Histoire de l'éducation turque           | 4                         |
| 2                        | Psychopédagogie                          | Psychopédagogie                          | 5                         |
| 3                        | Principes et méthodes d'enseignement     | Principes et méthodes d'enseignement     | 6                         |
| 4                        | Évaluation dans l'enseignement           | Évaluation dans l'enseignement           | 7                         |
| 5                        | Gestion de classe                        | Gestion de classe                        | 8                         |
| 6                        | Guidance (et consultation psychologique) | Guidance dans les écoles                 | 9                         |
| 7                        | Système éducatif turc et gestion d'école | Système éducatif turc et gestion d'école | 10                        |
|                          |  | Technologies d'enseignement              | 11                        |
|                          |  | Méthodes de recherche dans l'éducation   | 12                        |
|                          |  | Éthique et morale dans l'éducation       | 13                        |
|                          |  | Éducation spéciale et intégration        | 14                        |

**Tableau 2:** Comparaison des cours de connaissances professionnelles

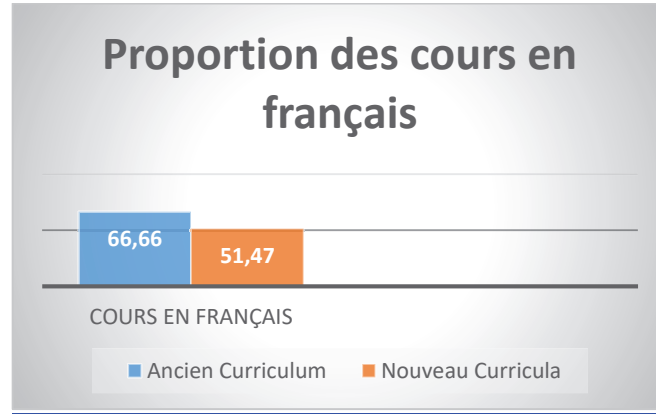
Il est à noter que les étudiants doivent prendre, hormis ces 14 cours, 6 autres cours sélectifs en turc proposés par la faculté de pédagogie.



**Figure 2 :** Répartition des ECTS de cours selon les catégories

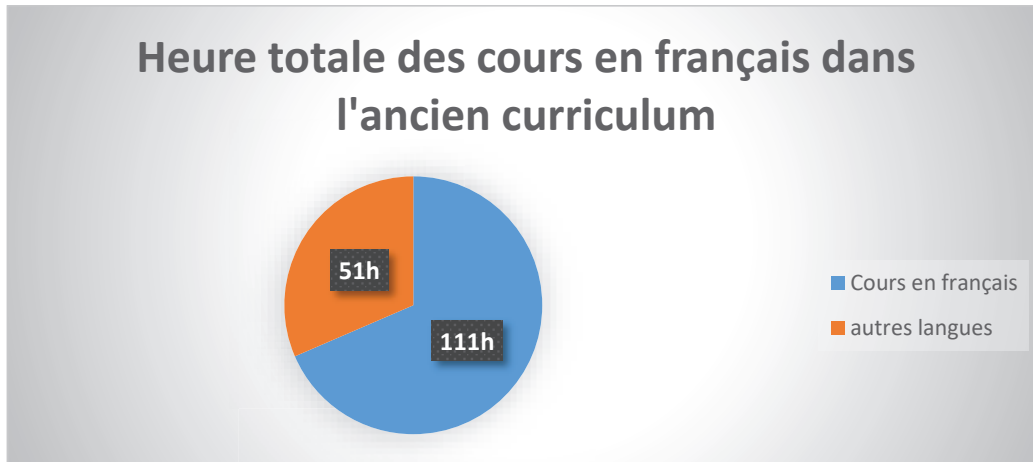
Comme la Figure 2 le montre, au niveau des ECTS, on observe une hausse de 16,67% dans la catégorie des cours de connaissances professionnelles. De même, pour ce qui est des ECTS de la catégorie de cours de culture générale, on observe une hausse de 3,34%. Par contre, pour les ECTS des cours de domaine faits en français, il s'agit d'une baisse de 20%, ce qui signifie que les nouveaux étudiants vont être exposés à la langue française beaucoup moins que les anciens.

La baisse observée dans les ECTS apparaît également dans le nombre des cours faits en français (15,19% de baisse). Comme la Figure 3 le montre, les cours dont la langue est le français occupe 51,47% du nouveau curriculum tandis qu'ils occupaient 66,66% de l'ancien curriculum.

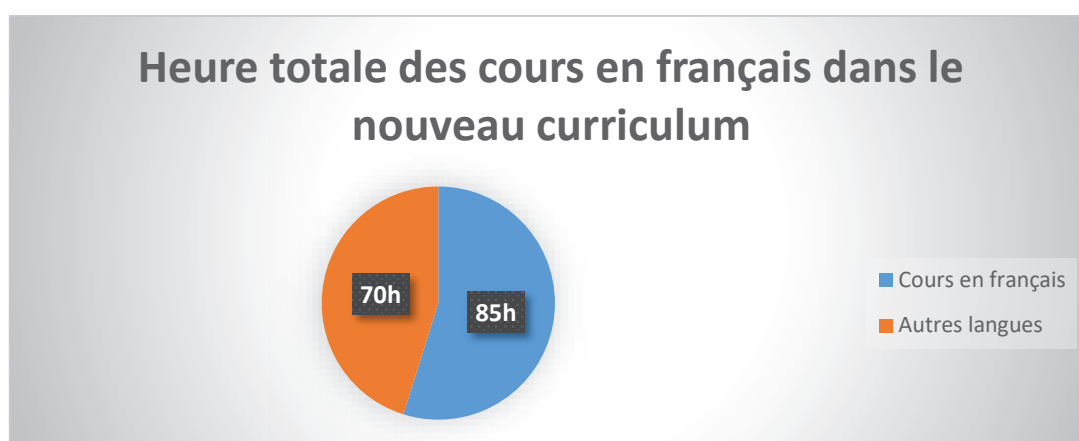


**Figure 3:** Proportion des cours en français (par rapport au nombre des cours)

On peut mieux distinguer la baisse observée dans le nombre des cours faits en français dans les deux curricula grâce aux deux figures (Figure 4 et Figure 5) qui mettent au jour les rapports des heures consacrées à ces cours par rapport aux heures consacrées à ceux dans lesquels la langue d'enseignement n'est pas le français. Dans l'ancien, l'heure totale consacrée au français représentait 69% de l'ensemble du cursus. Avec la baisse dans le nombre de ces cours, on observe une baisse de 14%.



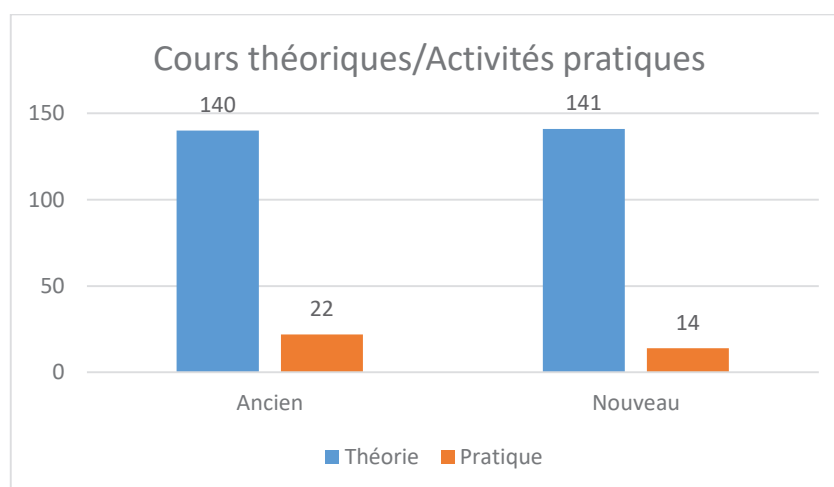
**Figure 4 :** Heure totale consacrée aux cours en français dans l'ancien curriculum



**Figure 5 :** Heure totale consacrée aux cours en français dans l'ancien curriculum

Une autre critique importante faite au nouveau curriculum concerne la baisse observée dans les heures consacrées aux activités pratiques (une baisse de 4,55%).

La baisse dans les heures consacrées aux activités pratiques (Figure 6) lesquelles étaient estimées insuffisantes par les étudiants de l'ancien curriculum sera encore plus insatisfaisant pour les étudiants du nouveau, car il s'agit d'une baisse de 8 heures par semaine dans les activités pratiques qui n'étaient déjà pas suffisantes pour les étudiants.



**Figure 6 :** Cours théoriques et activités pratiques des deux curricula

## Conclusion

Il faut encore une fois rappeler que l'avenir d'un pays dépend incontestablement des enseignants bien formés. On sait très bien, aujourd'hui, qu'une bonne éducation est plus efficace que toutes les mesures de sécurité à prendre par les autorités. C'est pourquoi, chaque pays devrait y accorder de l'importance pour assurer sa continuité, et doit mener une politique d'éducation « nationale », et non gouvernementale.

Du fait de son rôle dans la tâche d'organiser le système éducatif selon sa politique nationale, l'État a le droit de participer, en tant que partie prenante, au processus d'élaboration des curricula. Pour ce faire, il doit bien définir le profil des enseignants, c'est-à-dire leurs caractéristiques essentielles selon sa politique nationale qui ne changera pas souvent et radicalement du jour au lendemain. Le contenu de ce cadre, tracé par les autorités étatiques et respecté par les facultés de pédagogie, doit être décidé par les Conseils académiques de ces mêmes institutions selon les critères scientifiques et les besoins actuels des domaines en question.

Les données recueillies de l'analyse de la comparaison des deux derniers curricula des départements de didactique du français langue étrangère montrent l'importance des rôles attribués à chaque partie prenante de ce processus. Ignorer le rôle de l'une des parties prenantes concernées peut dégrader ce processus et ses résultats peuvent être dramatiques. A ce propos, Arnove (2003) attire l'attention sur le fait que « l'université a été et continue d'être utilisée afin de piloter – ou maîtriser – les rapports de force dans le domaine social, politique et économique » (cité par Denman, 2005). Or, les gouvernements ne doivent être que les représentants de la société en tenant compte des attentes de ces institutions.

« Les pouvoirs publics affirment souvent qu'ils n'hésitent pas à transférer les décisions concernant les « affaires internes » de l'université à ceux qui en sont concernés, que cela revient en effet aux organismes des institutions elles-mêmes. Mais quelles sont les questions que l'on peut considérer « internes » ? Les décisions concernant les curricula et l'organisation de l'enseignement et de la recherche ont été mentionnées. Mais une fois mentionné le curriculum, l'hésitation s'est fait ressentir. Tandis que les universitaires sont considérés compétents pour élaborer un curriculum par exemple en sociologie, les autorités semblent être plus méfiantes quant à leur compétence d'organiser un programme de médecine et de formation pour l'enseignement primaire ou secondaire » (CEPES, p. 5).

Comme nous l'avons indiqué, la politique d'enseignement supérieur est naturellement menée et planifiée par l'État, mais une politique qui ignore les experts du domaine, ici les professeurs universitaires, sera vouée à l'échec. Par ailleurs, la politique collaborative en la matière ne doit pas changer de cap avec chaque nouveau gouvernement :

« Aujourd'hui, dans n'importe quel domaine, on s'adresse aux experts pour résoudre nos problèmes. Les professeurs universitaires sont les experts en ce qui concerne l'enseignement et la recherche et par conséquent ils doivent être les mieux placés pour prendre des décisions sur ce qu'il faut enseigner, sur la manière d'enseigner, sur les problèmes qu'il faut adresser à la recherche, sur les questions qui paraissent les plus prometteuses pour des investigations supplémentaires, etc. » (CEPES, p. 5)

Une autre constatation issue de ce travail est que le profil d'enseignant visé par ce nouveau curriculum est celui qui connaît en détail les sciences de l'éducation en sa langue maternelle sans pourtant connaître suffisamment son domaine de travail, autrement dit, la langue française. Selon Günday, « il semble impossible de former des enseignants de français qualifiés avec ce programme » (2019, p. 19).

Un dernier résultat de ce travail montre qu'avec le nouveau cursus entré en vigueur, le futur enseignant de français va être doté de certaines connaissances théoriques, mais celles-ci ne pourront pas être suffisamment testées dans les activités pratiques.

### Bibliographie

- Arnove R. F. (2003), "Educational Reform around the World ", article présenté à ANZCIES: Australian and New Zealand Comparative and International Education Society, Wollongong, Australie.
- CEPES-UNESCO. Consultation internationale de haut niveau sur les politiques de l'Évaluation de la qualité et l'accréditation institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Oradea, Roumanie, 5-7 mai 1993. Disponible sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139619> (consulté le 10 février 2020).
- Denman, B. (2005). Comment définir l'université du XXIe siècle ? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17(2), 9-28. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-2-page-9.htm>.
- Günday, R. (2019). Geçmişten Günümüze Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Lisans Programları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu*, 26-28 Ekim 2019, Samsun, Türkiye, Bildiriler içinde (s. 1-19).
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara Üniversitesi Basımevi : Ankara.
- YÖK. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakultelerine-yetki-devri.aspx?fbclid=IwAR3cG7fulBG55cxwyNUH53qePDb5JsOsNwreCAY3UAeOTzXvaNegoaF-pow> (consulté le 18 août 2020).

## 59-Non deve essere una guerra: la viralità delle metafore belliche nel linguaggio della pandemia

Antonella ELIA<sup>1</sup>

**APA:** Elia, A. (2022). Non deve essere una guerra: La viralità delle metafore belliche nel linguaggio della pandemia. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 965-977. DOI: 10.29000/rumelide.1074137.

### Riassunto

Si presenterà in questo articolo una riflessione sulla cornice retorica bellica dominante in Italia durante la pandemia da Covid-19. La guerra causando sofferenza, privazione, devastazione e morte, rappresenta una minaccia costante all' integrità fisica delle persone. Dopo l'epidemia di Sars del 2003, l'immagine drammatica della guerra che mette in pericolo la salute e la vita delle persone, è ritornata prepotentemente alla ribalta nel 2020. Al repertorio delle metafore belliche hanno attinto diffusamente non solo medici, politici, giornalisti, opinionisti, ma anche comuni cittadini. Dopo un excursus storico sul ruolo della metafora nella poesia e nei linguaggi specialistici, si passerà ad una riflessione basata sull'evidenza di un microcorpus nato dalla raccolta di duecento titoli di articoli di giornale, video, inchieste, sondaggi, libri e interviste collezionati sul web. I titoli selezionati sono una dimostrazione tangibile della pervasiva propensione degli italiani al ricorso alle metafore belliche e al lessico della guerra nella comunicazione quotidiana, giornalistica, politica e scientifica. Accomunare due fenomeni come la "pandemia" e la "guerra" è un'attitudine molto pericolosa. Si è visto infatti come quest'aggressività verbale abbia prodotto risultati non molto rassicuranti. Ci si auspica, pertanto, l'adozione in futuro di scelte lessicali e metaforiche meno belligeranti e violente e la loro sostituzione con una dimensione metaforica ispirata a principi e valori pacifisti, che incoraggino lo spirito di collaborazione, unità, solidarietà e responsabilità civile.

**Parole chiave:** Pandemia, Metafore, Guerra, Covid-19, Solidarietà

## It must not be a war: The virality of war metaphors in the pandemic language

### Abstract

This article is a reflection on the war rhetoric framework dominant in Italy during the Covid-19 pandemic. War represents a constant threat to the physical integrity of people since it causes suffering, deprivation, devastation and death. After the SARS epidemic in 2003, the dramatic image of the war that endangers people's health and life came back to the fore in 2020. Not only doctors, politicians, journalists, opinion leaders but also ordinary citizens drew widely from the war metaphors' repertoire. After a historical excursus on the role of metaphor in poetry and in "language for specific purposes", a reflection based on the investigation of a microcorpus born from the collection of two hundred titles of newspaper articles, videos, surveys, books and interviews collected on the web has been carried out. The selected titles are a tangible demonstration of the pervasive inclination of Italians towards the use of war metaphors in their daily, journalistic, political and scientific communication. It is a very dangerous attitude combining two phenomena such as "pandemic" and "war". It has been noticed that this verbal aggressiveness has produced results which

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İtalyan Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), antonellaelia@libero.it, ORCID ID: 0000-0002-6019-7349 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074137]

are not very reassuring. Therefore, we hope for the adoption of metaphors and words less violent in the future and their replacement with a metaphorical dimension inspired by pacifist principles and values, which will encourage the spirit of collaboration, unity, solidarity and civil responsibility.

**Keywords:** Pandemic, Metaphors, War, Covid-19, Solidarity

## Bu bir savaş olmamalı: Pandemi dilinde virüs kaynaklı savaş metaforları

### Öz

Bu makalede covid-19 pandemisi esnasında İtalya’ da egemen olan savaş söylemi çerçevesinin yansımaları sunulacaktır. İstiraba, yokluğa, ölüm ve yıkıma neden olan savaş, kişinin fiziksel bütünlüğünün değişmez tehdidini temsil eder. 2003’ de ki Sars salgınından sonra, 2020’ de insanların hayatını ve sağlığını tehlikeye sokan dramatik savaş görüntüsü sert bir şekilde gündeme geri döndü. Yalnızca sağlık çalışanları, politikacılar, gazeteciler değil, aynı zamanda bölge belediyeleri de yaygın bir şekilde savaş metaforları kullanımına doğru çekildiler. Metaforların, uzmanlık dillerinde ve şiirlerdeki kullanımlarına bir göz attıktan sonra, internet röportajlarına, kitaplara, araştırmalara, soruşturmalara, videolara ve gazete yazılarından derlenen iki yüz başlığa yansımalarına geçilecektir. Seçilen başlıklar İtalyanların gözle görülür bir yaygınlıkla bilimsel ve politik, yazılı basın ve günlük iletişimlerinde savaş terimlerini ve savaş metaforlarını kullandıklarını göstermektedir. Savaş ve pandemi kavramlarını birleştirmek çok tehlikeli bir durumdur. Gerçekte, bu denli agresif sözcüklerin pek de güven verici sonuçlar üretmediği görülmüştür. Dolayısıyla gelecekte, sivil sorumluluk, sivil dayanışma, birlik ve işbirliği ruhunu teşvik edici, barışçıl değer ve ilkelerden esinlenen daha az tehlikeli ve daha az savaş içeren metaforların benimsenmesi umulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Pandemi, metafor, savaş, Covid-19, dayanışma

### Introduzione

Durante la pandemia, in televisione, nei giornali, scorrendo le notizie sui cellulari, dappertutto si è sentito spesso dire di “essere in guerra”. L’emergenza Covid-19 è stata, e continua tuttora ad essere trattata quasi ovunque, con un linguaggio bellico. Si sente parlare di “fronte del virus”, di “nemico invisibile”, di “trincea” negli ospedali, di “esercito” di medici e infermieri, di “guerra” contro il virus. Sono questi solo alcuni esempi per comprendere la cornice retorica dominante in Italia e nel mondo, durante l’emergenza pandemica scoppiata nel 2019 e che continua tuttora ad essere in corso.

Dopo un breve excursus storico e dopo aver tracciato il ruolo della metafora nella poesia, nella narrativa, nei linguaggi settoriali e nella comunicazione economica, politica e scientifica, partendo dalle teorizzazioni di Lakoff e Johnson (1980), si passerà ad analizzare i punti di vista espressi, in tempi recenti, da diversi ricercatori e giornalisti.

La linguistica, le neuroscienze applicate e la linguistica dei corpora, ci dimostrano come le parole non sono solo asettiche e neutrali descrizioni del mondo, ma contribuiscano in modo determinante a crearlo, forgiando l’immaginazione, il comportamento e le azioni del singolo individuo e della collettività. L’articolo si conclude con una riflessione sulla necessità e l’urgenza di intervenire proprio a livello retorico



per modificare il linguaggio e il punto di vista che, inevitabilmente, viene veicolato e plasmato dalle parole e dal mondo metaforicamente dominante.

Le parole e le metafore hanno il potere di definire la realtà, poiché attivano tutta una serie di implicazioni interconnesse che mettono in luce solo alcuni aspetti del nostro mondo, offuscandone e nascondendone altri. Come ci hanno insegnato Lakoff e Johnson (1980), se si accetta una dimensione metaforica che si focalizzi solo su quegli aspetti dell'esperienza che essa mette in luce, inevitabilmente si finisce per considerare le implicazioni metaforiche che esse veicolano come reali e veritiere. Per tale motivo, sarebbe certamente più salutare ripensare la retorica della pandemia, partendo proprio dal linguaggio. Ciò offrirebbe l'opportunità di inquadrare e offrire una diversa prospettiva all'emergenza sanitaria e alle strategie politiche da mettere in campo.

### 1. Il ruolo della metafora in una prospettiva diacronica

La metafora dal latino “metaphora”, derivato dal greco μεταφορά “metaféro”, letteralmente “trasferimento”, è una «figura retorica basata su una similitudine sottintesa», in cui, attraverso l'analogia, si utilizzano parole diverse per veicolare un concetto specifico (Corno, 2011). Aristotele definì la metafora, nella “Poetica” (334-330 a.C.), con queste parole (Paduano, 1998, p. 38):

«La metafora consiste nel trasferire a un oggetto il nome che è proprio di un altro: e questo trasferimento avviene, o dal genere alla specie, o dalla specie al genere, o da specie a specie, o per analogia».

Si può considerare la definizione proposta da Aristotele come il punto di partenza per un'indagine sulla “regina” delle figure retoriche. Aristotele concepiva la metafora come un «trasloco» attraverso cui si assiste alla dislocazione di un significato in altro contesto. In un passaggio della “Retorica” (330 a.C.) Aristotele sostiene che «essere capaci, in filosofia, di cogliere l'analogia, anche tra cose molto differenti, è espressione di una grande capacità intuitiva» (Dorati, 1996, p. 22).

La metafora è stata definita nel passato anche come una sorta di “similitudine abbreviata”. Questa sua peculiarità era stata evidenziata anche nell'Antichità dai Latini. Cicerone, infatti, la definisce nel “De oratore” (III, XXXIX, 157) come «una breve similitudine ridotta a un'unica parola [...] messa in un posto altrui come se fosse il suo» (Li Causi et al., 2015).

Aristotele attribuì alla metafora un ruolo cruciale nella conoscenza, tuttavia questa figura retorica ha subito un declassamento nel corso dei secoli poiché fino all'inizio del XXI secolo gli si è attribuita solo la funzione di artificio ornamentale all'interno del componimento poetico (Piredda, 2017).

La metafora è stata la figura retorica più amata nel Seicento, in particolare dalla Letteratura Barocca in cui «la natura subisce, attraverso la metafora, un processo di trasfigurazione artistica» (Conte, 2016, p. 58). Nel XVII secolo, non solo poeti, ma anche trattatisti, oratori e predicatori hanno allietato e persuaso il pubblico del tempo ricorrendo al mondo metaforico, creando un'abbondanza di immagini spesso riversate sullo stesso oggetto. Emanuele Tesauro, storico e letterato italiano vissuto nel 1600, incarna il piacere e il diletto del poeta barocco nel far ricorso a un linguaggio espressivo forbito e ricercato. I poeti del Seicento, oltre a ampliare il repertorio o rimodellare metafore già note, ne inventano anche di nuove, trasformando, ad esempio, “i capelli d'oro”, metafora troppo banale e scontata, in “lacci dorati”, “solchi d'oro” e “ricchi flagelli”.

Solo due secoli più tardi, nell'Ottocento, è stata finalmente riconosciuta alla metafora una funzione fondamentale nel linguaggio e nella comunicazione. Piredda (2017) evidenzia come, si deve riconoscere a Giacomo Leopardi il ruolo di precursore poiché, con un secolo di anticipo, ha sottolineato la creatività insita in questa figura retorica, evidenziandone anche la sua dimensione cognitiva. Solo un secolo più tardi, infatti le teorie elaborate nel XX secolo svilupperanno sistematicamente l'approccio che il sommo poeta era riuscito istintivamente ad intuire. Leopardi nello *Zibaldone* (1817-1832) elabora delle riflessioni interessanti a riguardo (Cacciapuoti, 2019). Contrariamente a coloro che credono che sia soltanto una figura di discorso atta ad abbellire le composizioni poetiche, per Leopardi la metafora svolgeva un ruolo determinante perché «la massima parte di qualunque linguaggio umano è composto da metafore», da poche metafore originali (che Leopardi chiama “radici”) dalle quali «il linguaggio si dilatò massimamente a forza di similitudini e di rapporti». La metafora si trova, quindi, alla base non solo del linguaggio poetico, ma anche del linguaggio *tout-court* (Piredda, 2017). Leopardi è così riuscito ad intuire, in anticipo rispetto ai tempi, il ruolo cruciale svolto da questa figura retorica nell'universo linguistico. Le sue intuizioni saranno poi riprese e sviluppate nel 1900.

Tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo, anche i poeti decadenti italiani hanno attinto estesamente al repertorio delle figure retoriche, ricorrendo frequentemente non solo alla metafora, ma anche all'analogia e alla sinestesia. Il repertorio metaforico decadente fa un uso ermetico ed originale della metafora che diventa espressione simbolica del mondo, dove ogni cosa rimanda ad altro, dove vengono esplicitate le misteriose relazioni che legano le cose più diverse ed apparentemente slegate. La missione del poeta sarà, quindi, quella di portare alla luce le corrispondenze e gli indecifrabili legami esistenti nel mondo. Le metafore della poesia decadente sono molto forti, creano connessioni inconsuete se non addirittura oscure, tra realtà molto diverse e lontane tra loro non sempre legate da una relazione esplicita.

A partire dalla seconda metà del XX secolo la metafora è stata rivalutata come parte fondamentale del linguaggio e le è stato riconosciuto un valore non solo estetico ma anche, e soprattutto, cognitivo e funzionale. Piredda (2017, p. 31-33) cita, a riguardo, le teorie di Hilary Putnam (1987, p. 39), secondo cui «la metafora può essere usata per costituire teorie» e cita anche il pensiero di Max Black (1954), secondo cui l'uso della metafora permette di acquisire nuove conoscenze e Richard Boyd (1983, p. 22) che sostiene che la metafora «è uno dei molti mezzi disponibili alla comunità scientifica per assolvere il compito dell'accomodamento del linguaggio alla struttura causale del mondo per cui risulta essere estremamente utile nella descrizione delle nuove scoperte che ancora non sono state battezzate con alcun nome».

## 2. La metafora nei linguaggi settoriali

I linguaggi settoriali, sono stati considerati fino a qualche decennio fa oggettivi e impersonali, pertanto non hanno costituito un'area di specifico interesse per la ricerca linguistica. Tuttavia, questa posizione è recentemente cambiata poiché è stato notato come, non solo la poesia e la narrativa, ma anche i linguaggi specialistici facciano largo uso di figure retoriche. Le metafore, permettono di giustificare azioni politiche ed economiche e rappresentano i nostri principali strumenti di comprensione, influenzando il nostro operato e, pertanto, rivestono un ruolo centrale nella costruzione del discorso politico ed economico.

Verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso, l'analisi linguistica ha evidenziato la presenza metaforica nel discorso economico, rivelando il carattere soggettivo di una scienza tradizionalmente

considerata “positivista”. Partendo da questi presupposti, McCloskey (1985) dimostra come il confine tra le due aree non è così definito e circoscritto, come potrebbe apparire a primo acchito. La presenza delle metafore nel discorso economico, è la dimostrazione più evidente del predominio della retorica anche nei linguaggi settoriali.

Gomez de Ayala, (2010) citando Gotti (1991, p. 48), evidenzia come il linguaggio economico è ricchissimo di metafore, le quali sono oramai talmente integrate nel linguaggio comune da essere divenute quasi irriconoscibili. Si pensi ad esempio ad espressioni come “equilibrio del mercato”, “elasticità della domanda”, “stato di depressione economica”, alla “concorrenza tra più imprese”, ecc. Questa peculiarità del discorso economico è l’ennesima dimostrazione di come i canoni classici di monoreferenzialità, trasparenza e precisione, attribuiti ai linguaggi specialistici, vengano spesso infranti.

Passando al discorso politico si nota come, anche in questo ambito in cui sono definite realtà complesse e fenomeni astratti come “potere”, “sovranità”, “comunità”, ecc., l’impiego della metafora è molto diffuso. Il discorso politico ricorre spesso a questo espediente retorico per dipingere in modo ironico o polemico il proprio avversario politico (Trupia, 2016). Le metafore politiche più ricorrenti attingono all’area della “guerra” e della “violenza”<sup>2</sup> tuttavia, il discorso politico dimostra tutta la sua estrosa originalità attingendo a inaspettate aree semantiche: dalla botanica, alla zoologia, dalla geografia, alla fonografia, alla navigazione»<sup>3</sup>.

Anche la Scienza e la Medicina attingono generosamente al repertorio metaforico. Ciò avviene perché spesso devono essere esplicitati concetti astratti di difficile comprensione, pertanto il ricorso alla metafora offre la possibilità di attingere al codice visivo per estrinsecare concetti altrimenti ostici da definire e comprendere.

### 3. Le metafore nella comunicazione quotidiana e giornalistica

Le metafore sono largamente impiegate anche nella comunicazione quotidiana e, poiché hanno subito un processo di normalizzazione e istituzionalizzazione non sono più avvertite come tali. In questo caso sono definite “catacresi”<sup>4</sup> (dal greco «abuso») (Luperini et al., 1996).

<sup>2</sup> Numerose immagini belliche si trovano in due interviste rilasciate al Corriere della Sera da Umberto Bossi, fondatore del partito della Lega Nord (27 febbraio 1996, p. 7). Si citano alcune sue affermazioni «Quando gli eserciti vanno in battaglia, se un capitano perde la strada o rimane a casa, cosa vuole che conti? La Lega deve andare da sola, oramai tutto è pronto per la grande battaglia»; ed ancora: «La Lega ha già la sua via tracciata: la battaglia per l’indipendenza del Nord. E adesso, invece di combattere, dovremmo ritirarci? Per la Lega è arrivato il momento di lanciare i suoi uomini all’assalto, Oramai siamo nel campo di combattimento e non è possibile scappare» (Trupia, 2016). In un’altra intervista (L’Espresso, 22 marzo 1996, p. 12) Bossi minaccia: «Se destra e sinistra insisteranno per governare insieme e per avviare la controriforma istituzionale, allora il grande popolo del Nord scenderà sul piede di guerra, Chi tenta di accoltellarci alle spalle e poi non ci riesce, dovrà pagarla» (Trupia, 2016).

<sup>3</sup> Trupia F. (2016) nella sua analisi delle metafore utilizzate da noti politici del XX secolo, evidenzia come si passa dall’uso di “metafore botaniche” con Gianfranco Fini (Il Polo non è una margherita con un solo petalo), a “metafore zoologiche”, alla “patologia” e alla “geografia” con Massimo D’Alema (Dotti era una colomba? Da quelle parti le fanno allo spiedo, La destra non è la medicina, è la malattia, La destra è un torrente in piena che travolge tutti gli argini e alza un fondale melmoso), alla “fonografia” con Lamberto Dini (Berlusconi è un grammofono che suona sempre la stessa musica), alla “navigazione” con Silvio Berlusconi (Non si può pensare di lasciare il timone della nave dello Stato nelle mani degli stessi piloti che l’hanno portata sugli scogli)».

<sup>4</sup> Alcuni esempi molto diffusi di “catacresi” nella lingua italiana sono: “il collo della bottiglia”, “un raggio di speranza”, “la gamba del tavolo”, “un cuore di pietra”, “albero motore”, “letto del fiume”, “stare a cavallo”, “calzare un guanto”, “ai piedi di un albero, di una montagna”, ecc.

Quindi, non solo nella poesia, nella narrativa e nei linguaggi settoriali, ma anche nella comunicazione quotidiana e nel giornalismo le metafore svolgono un ruolo cruciale nel modellare il pensiero e le modalità di azione di un popolo.

Cruciale, a riguardo, è il pensiero espresso da John Lakoff & Mark Johnson (1980, p. 45) che evidenziano la presenza delle metafore nel «linguaggio quotidiano, nel pensiero e nell'azione»:

«Il nostro comune sistema concettuale, in base al quale pensiamo e agiamo è essenzialmente di natura metaforica. [...] Organizzando gli eventi secondo modelli metaforici, le persone possono categorizzarli, comprenderli e ricordarli in base alla conoscenza che vantano in altri domini di esperienza; anche le azioni che si compiono possono essere governate da funzioni linguistiche al cui interno opera una concettualizzazione metaforica».

Numerose le espressioni metaforiche individuate dai due linguisti. La loro analisi sottolinea, dunque, il ruolo cruciale svolto dalle metafore che si incontrano non solo nella lingua ma «ancor più e prima ancora, all'interno degli stessi processi di pensiero». Lakoff & Johnson sostengono come «il nostro comune sistema concettuale, in base al quale pensiamo, agiamo e ci rapportiamo agli altri, sia essenzialmente di natura metaforica». Tuttavia, nella quotidianità delle pratiche discorsive in cui vengono prodotte, a volte i loro contenuti non vengono immediatamente riconosciuti come metafore, sembrando un riflesso oggettivo della realtà. A titolo esplicativo, i due linguisti concentrano la loro analisi sulla metafora concettuale sottesa al concetto di discussione e ci dicono «la discussione è una guerra e questa metafora è riflessa in una grande varietà di espressioni presenti nel nostro linguaggio quotidiano»<sup>5</sup> (Lakoff & Johnson, 1980, p. 20).

Il linguaggio metaforico è molto complesso e nel contempo ambiguo proprio perché, se da un lato mette in luce una linea interpretativa, nel contempo offusca altre visioni e altre idee che avrebbero potuto essere altrettanto valide. Un concetto metaforico, come appunto è vedere “la discussione come una guerra”, eclisserà altri aspetti come ad esempio la dimensione collaborativa e il costruttivo scambio di vedute che una sana discussione potrebbe generare. In breve, Lakoff & Johnson evidenziano come un'alta percentuale di ciò che facciamo ruoti intorno al concetto di guerra. Pertanto, poiché i processi di pensiero sono largamente metaforici, la metafora non è una questione unicamente e squisitamente linguistica, ma ha un peso determinante nel forgiare il pensiero e le azioni sociali.

Queste potenzialità del linguaggio sono ben conosciute dalla comunicazione mediatica che spesso fa leva sull'emotività utilizzando le metafore comunicative per indirizzare ed influenzare il pensiero e le opinioni del grande pubblico.

#### 4. Pandemia e metafore belliche

La metafora bellica è diffusamente presente in ambito medico, scientifico e giornalistico. Ancor prima dell'avvento del Coronavirus, l'aggressività linguistica rintracciabile nell'uso metaforico era già diffusamente presente in questo ambito. Espressioni come “guerra contro il cancro”, “cellule killer”, “lotta all'Aids”, ecc. sono usi metaforici già noti e familiari nella comunicazione mediatica.

<sup>5</sup> Si riportano, di seguito, a titolo di esempio, alcuni esempi tratti dal celebre saggio di Lakoff & Johnson (1980, p. 20) *Metafora e vita quotidiana*: «LA DISCUSSIONE È UNA GUERRA: Le tue richieste sono indifendibili; Egli ha attaccato ogni punto debole della mia argomentazione; Le sue critiche hanno colpito nel segno; Ha demolito il suo argomento; Non ha mai avuto la meglio su di me in una discussione; Non sei d'accordo? Va bene spara; Se usi questa strategia ti fa fuori in un minuto; Egli ha distrutto tutti i miei argomenti».

Con la pandemia da Covid-19, il linguaggio della guerra ritorna prepotentemente alla ribalta e le metafore belliche diventano dei veri e propri cliché.

Si sente parlare di “fronte del virus”, di “trincea negli ospedali”, mascherine e ventilatori si trasformano in “munizioni per combattere la guerra”, sindaci e governatori diventano le “sentinelle” del territorio. L’“esercito” di medici e infermieri si mobilita per “combattere una guerra” difficile e insidiosa. L’unica “arma” per “difendersi” è rispettare l’“ordine” di stare in casa e seguire “le regole”. Gli ammalati metaforicamente diventano le “perdite di un conflitto” e i medici e gli infermieri gli “eroi impegnati in prima linea in una guerra difficile”. Le case sono definite come le “prigioni” con “sbarre invisibili” e, tutti siamo chiamati a una “guerra di trincea”, per arginare il propagarsi della pandemia. Inoltre, come in ogni guerra, è necessario rispettare una “rigida disciplina” militaresca, per proteggere la popolazione ed evitare il collasso del sistema sanitario.

Una tra le espressioni più diffuse durante la pandemia è stata sicuramente la metafora del Coronavirus come “nemico invisibile” a cui la società ha dichiarato “guerra”. Il giornalista Giancarlo Sturloni (2020) in un articolo online ci riporta un tweet del virologo Roberto Burioni in cui dichiara:

«Resisteremo e combatteremo ovunque, nelle case, nei luoghi di lavoro. Aiutando i più deboli e sacrificandoci per un domani migliore. E poi ci rifaremo. Coronavirus, non vincerai. Ne abbiamo cacciati di peggiori (9 marzo 2020)».

Le parole del virologo sembrano la chiamata alle armi di un generale per respingere l’invasore, piuttosto che il discorso di un medico. Anche Giuseppe Conte, l’ex Presidente del Consiglio del governo italiano, in un post sui social network scrive, attingendo ancora una volta al repertorio bellico (Sturloni, 2020):

«Lo Stato siamo noi: 60 milioni di cittadini che lottano insieme, con forza e coraggio, per sconfiggere questo nemico invisibile. Mai come adesso l’Italia ha bisogno di essere unita. Sventoliamo orgogliosi il nostro Tricolore. Intoniamo fieri il nostro Inno nazionale. Uniti, responsabili, coraggiosi (17 marzo 2020)».

Non è esente dalla fascinazione delle metafore belliche neanche il Presidente francese Emmanuel Macron che in un discorso pubblico, nel marzo 2020, parlando al popolo francese, ha ripetutamente pronunciato per ben sette volte, «Nous sommes en guerre» (Sturloni, 2020).

Quando un repertorio metaforico è proposto così diffusamente e insistentemente è inevitabile che l’immaginario collettivo subisca una trasformazione da cui scaturirà una differente percezione della realtà. Come si è detto, non è la prima volta che le emergenze sanitarie utilizzino le metafore belliche e identifichino l’agente esterno, il virus, come il nemico. Ciò serve a unire il popolo contro un obiettivo comune, a infondere coraggio e incitare alla resistenza e far nascere l’orgoglio patriottico e lo spirito unitario, come in guerra. Per quanto riguarda le origini delle metafore belliche in ambito scientifico, Sturloni (2020) nel suo articolo, ci fornisce una spiegazione storica evidenziando come:

«L’origine delle metafore belliche è associata allo stretto legame fra le campagne militari e la diffusione delle malattie infettive che, in passato, venivano spesso portate dalle truppe. [...] In letteratura si trovano numerosi esempi che mostrano come il linguaggio bellico sia pervasivo in Medicina. [...] L’impiego del gergo militaresco trova giustificazione nel suo potere di mobilitazione. Nella clinica, si ritiene che possa tenere alto il morale dei pazienti. [...] Sul piano sociale, suona come un appello alla nazione [...] e incoraggia la popolazione ad accettare i sacrifici imposti in virtù di una causa comune».

Ciò ci fa comprendere come non sia certo una novità l'uso (per non dire abuso) del linguaggio militaresco in ambito giornalistico, politico e medico-scientifico. L'attrazione verso questa tipologia di connotazione metaforica è comprensibile perché l'immaginario collettivo è colpito e reagisce a queste rappresentazioni molto forti.

La guerra e le accuse, che l'ex-presidente degli Stati Uniti Donald Trump ha ripetutamente rivolto alla Cina e all'Organizzazione Mondiale della Sanità, per la presunta responsabilità nella diffusione del Covid-19, esprimono la necessità di identificare un nemico e l'incapacità di portare avanti, a livello internazionale, un piano sanitario condiviso e pacifista. La guerra, per antonomasia, necessita di un avversario. In principio, quando è esplosa la pandemia, il nemico è stato inizialmente identificato nel popolo cinese; in Italia, nei lombardi, nei meridionali di ritorno al Sud, anche gli sportivi che facevano jogging, come chi portava a spasso il cane, sono stati etichettati come "untori". Addossare la colpa a terze persone, è una tentazione antica come il mondo. Il malato, "l'untore", come nel Seicento, è colui che deve essere allontanato e colpevolizzato poiché malato e, in quanto tale, pericoloso. Il prof. Piazza, intervistato dal giornalista La Magna (2020) dichiara online:

«L'individuazione di capri espiatori è un meccanismo sociale antico che scatta ogniqualvolta ci si trova ad affrontare una situazione di emergenza. "Prima gli untori erano i migranti in generale (che sarebbero stati portatori di malattie, ovviamente in maniera infondata), poi i cinesi (che adesso invece ci mandano medici e aiuti sanitari), poi gli italiani (quelli del Nord in particolare) sono stati considerati untori all'estero, ed ora nel nostro Paese lo sono diventati coloro che "vanno in giro per le strade", anche se nella stragrande maggioranza dei casi con motivi validi e fondati.»<sup>6</sup>

Gli scienziati temono che un impiego così massiccio del repertorio bellico possa creare effetti deleteri anche a livello scientifico non rappresentando un approccio valido ed efficace alla risoluzione dell'emergenza sanitaria. Quando gli scienziati e i medici adottano un idioma belligerante, assumono anche un atteggiamento "aggressivo" verso il problema da risolvere. Quando virus e batteri vengono definiti come "i nemici", lo scopo è solo ed unicamente finalizzato a distruggere e sconfiggere l'"avversario", perdendo di vista l'opportunità di valutare il problema nella sua interezza e non solo nell'ottica militaresca di "attacco e difesa".

## 5. Corpus e analisi

La presenza pervasiva delle metafore belliche nel linguaggio della pandemia è stata documentata oltre dalle testimonianze succitate, da un micro-corpus tematico creato ad hoc.

Il corpus è una testimonianza tangibile, sia nella comunicazione quotidiana, che giornalistica, politica e scientifica della predilezione degli italiani per questa tipologia di linguaggio quando si parla di Coronavirus. Il corpus è composto da duecento titoli di articoli, video, inchieste, sondaggi ed interviste raccolti sul web e sulla stampa da marzo 2020 a aprile 2021, al fine di verificare la ricorrenza di espressioni, lemmi e metafore di natura bellica. Il corpus è stato interrogato con il "Corpus Query Tool" *Antconc*, un software creato da Laurence Antony<sup>7</sup> che ha permesso di selezionare le *keywords*, cioè le parole che presentavano una maggiore frequenza d'uso. *AntConc* ha permesso di riordinare i risultati in modo da isolare specifici lemmi ricorrenti nei testi che vanno a formare il microcorpus in questione. Le occorrenze presenti rappresentano un'evidente testimonianza del linguaggio bellico in ambito

<sup>6</sup> Il prof. Giovanni Piazza è professore associato di "Sociologia dei Fenomeni Politici", presso l'Università di Catania.

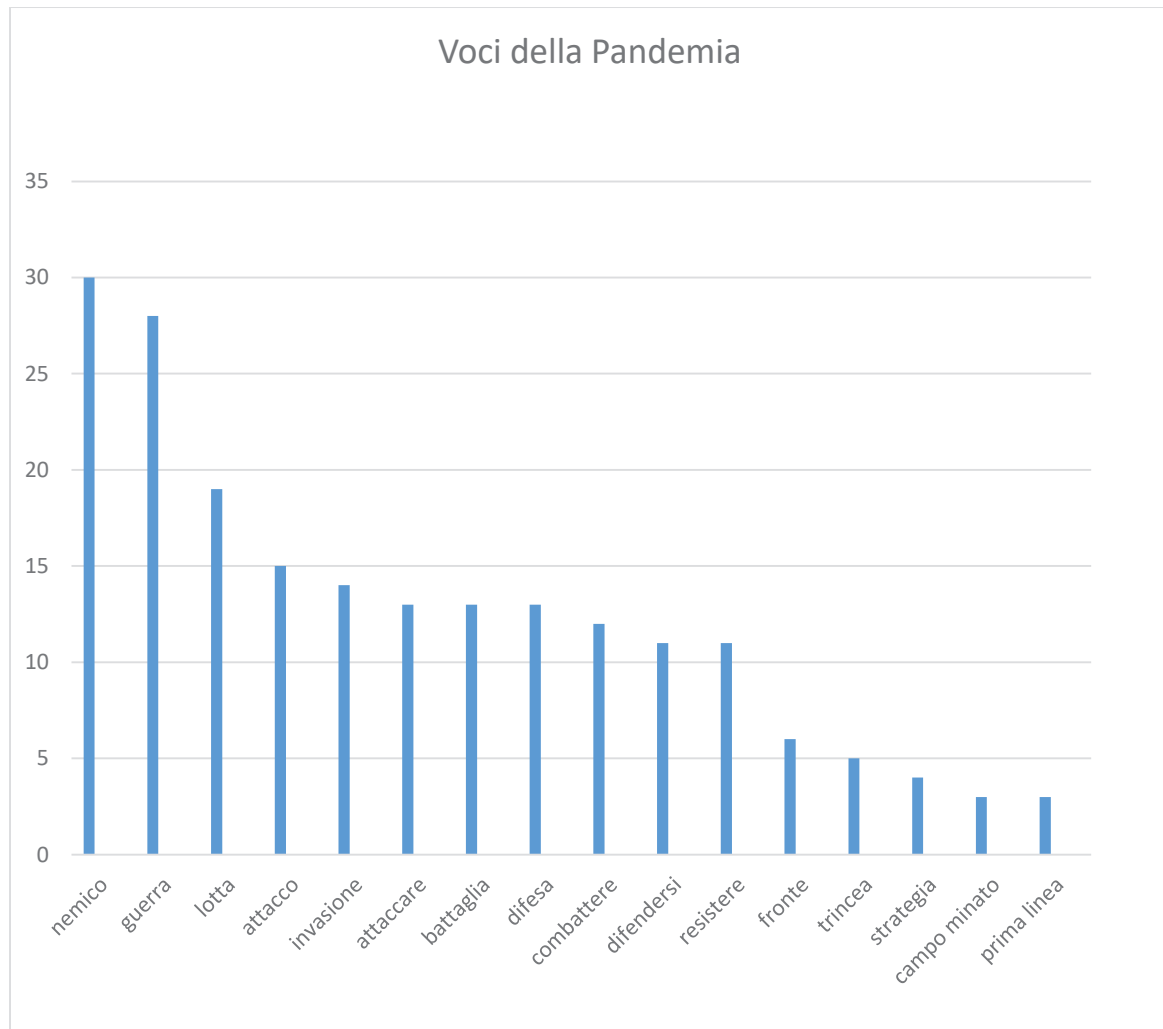
<sup>7</sup> Laurence Antony (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc>) è professore ordinario c/o la facoltà di "Scienze e Ingegneria" dell'Università Waseda, in Giappone. È il direttore del "Center for English Language Education" in Science and Engineering" (Celese).

giornalistico, politico e scientifico che, con tutto il loro carico simbolico ed emotivo è stato, come più volte sottolineato da prospettive diverse, quello preferito nella retorica della pandemia.

Nei titoli estratti dal corpus, i vocaboli e i verbi ad alta frequenza sono risultati essere: “nemico” (30), “guerra” (28), “lotta” (19), “attacco” (15), “invasione” (14), “attaccare” (13), “battaglia” (13), “difesa” (13), “combattere” (12), “difendersi” (11), “resistere” (11) “fronte” (6), “trincea”(5), “strategia” (4), “campo minato” (3), “prima linea” (3), ecc.

Questa analisi quantitativa, benché misuri solo gli indici di frequenza su un piccolo campione composto di 200 titoli, non fa che confermare l’aggressività del linguaggio in uso in ambito giornalistico e scientifico. Come si evince visivamente dal grafico (tab. 1), “nemico”, “guerra” e “lotta” sono le 3 parole che registrano la più alta frequenza d’uso.

A titolo esemplificativo si riportata nella tab.2, un estratto di alcuni titoli che vanno a costituire il corpus in questione.



Tab. 1

Coronavirus, ecco perché per l'economia è peggio di una guerra  
Repubblica (4 marzo 2020)

Coronavirus, è la nostra guerra: gli errori dei potenti e la morte degli eroi  
OglioPo News (25 aprile 2020)

Il Coronavirus è una guerra mondiale?  
In Side Over (29 aprile 2020)

Il Coronavirus, la guerra e un futuro incerto  
La regione (18 maggio 2020)

Coronavirus e "guerra economica"  
La voce del Trentino (7 maggio 2020)

25 Aprile «Coronavirus nemico invisibile. Lo batteremo con l'unità, come 75 anni fa»  
Il Giunco (25 giugno 2020)

Guerra e Pace: emergenza Coronavirus  
YouTube (20 luglio 2020)

Il sole 24 ore (25 marzo 2020)"Il Coronavirus è anche peggio della guerra"  
Live Sicilia (24 settembre 2020)

Coronavirus: è guerra anche alla libertà e alla privacy?  
AgoraVox (28 luglio 2020)

In guerra, senza una guerra  
Il Bo Live- Università di Padova (18 novembre 2020)

Covid-19 Usa: Trump va alla guerra contro Oms e governatori  
Start Mag (15 agosto 2020)

Radovanovic: «Il Coronavirus è un nemico invisibile, peggio della guerra»  
Il secolo XIX (22 settembre 2020)

Coronavirus: Il Nemico Invisibile  
Ferdinando Pellegrino website (3 ottobre 2021)

Coronavirus, Conte alla Camera: «Combattiamo nemico invisibile e insidioso»  
Corriere della Sera (25 novembre 2020)

Conosci il tuo nemico: Cos'è, da dove viene e cosa ci insegna il coronavirus  
Biblioteche di Roma (dicembre 2020)

Coronavirus. Il nemico invisibile. La minaccia globale, il paradigma della paura e la militarizzazione del paese  
Enrica Perucchiotti, Luca D'Auria (dicembre 2020)

Ecco perché la battaglia contro il Coronavirus sarà lunga



Aska news (27 gennaio 2021)

Coronavirus: è la terza guerra mondiale biologica? L'inquietante ipotesi sulla sua origine

Il Denaro (15 gennaio 2021)

Il campo minato del "decreto maggio"

Linkiesta (5 gennaio 2021)

Come San Marino sta vincendo la battaglia sanitaria contro il Coronavirus

Euronews (24 febbraio 2021)

Coronavirus: in prima linea, non solo in corsia

Euro News (2 febbraio 2021)

Coronavirus, il medico in prima linea: "Ora tamponi inutili, contagio arrivato al 38% tra il personale dell'ospedale"

Genova 24 (24 marzo 2021)

Coronavirus, contagi a casa. Allarme dei medici: questo è il nuovo fronte

Milano Corriere (12 marzo 2021)

Coronavirus, 25 aprile di guerra nella trincea della terapia intensiva

MSN Video (25 marzo 2021)

La lotta di Cracovia contro la crisi provocata dal Coronavirus

Cracovia aperta al mondo (23 aprile 2021)

Guerra al Coronavirus, prevenire è meglio che combattere

Vita (26 aprile 2021)

Trump continua a attaccare Cina

TRT (3 gennaio 2021)

Guerra batteriologica e Coronavirus

Panorama (28 aprile 2021)

Coronavirus, Turchia, continua il trend positivo nella lotta contro Covid-19

TRT (28 aprile 2021)

Coronavirus, la difesa è in prima linea

Formiche (24 marzo 2021)

Coronavirus e lockdown, guerra sugli abbonamenti in palestra

Il giorno (26 aprile 2021)

**Tab. 2**

## Conclusioni

Dopo aver presentato il concetto di metafora, e aver evidenziato la presenza di questa figura retorica non solo nella poesia e nella narrativa ma anche nei linguaggi settoriali, nello specifico nell'economia, nella politica e in ambito scientifico, si è poi passati ad approfondire il pensiero di Lakoff & Johnson (1980), che hanno evidenziato la pervasiva presenza metaforica nel linguaggio quotidiano, nel pensiero e nell'azione. Infine, è stata rilevata la diffusa presenza delle metafore belliche nel linguaggio della pandemia. Quest'idea è stata supportata anche dall'evidenza scaturita dall'alta frequenza di parole, appartenenti a quest'area semantica, in un microcorpus tematico composto da 200 titoli di articoli selezionati sulla stampa e sul web, di cui sono stati riportati alcuni esempi. Per concludere, si è cercato di evidenziare, l'uso delle metafore belliche nel linguaggio giornalistico e medico-scientifico e il loro apporto fondamentale nell'elaborazione di concetti che vengono reinterpretati principalmente attraverso il ragionamento analogico. È stato osservato come, nel linguaggio della pandemia, la metafora bellica diventi la rappresentazione simbolica di un approccio aggressivo, a volte voluto e a volte inconsapevole, che ha creato la predisposizione universale all'uso di un'aggressività linguistica che ha superato i confini nazionali. Si giunge così alla conclusione che le metafore belliche, con tutto il carico simbolico ed emotivo che hanno veicolato durante l'emergenza sanitaria, abbiano delle ricadute molto pericolose sul nostro immaginario e sul nostro agire. Di fronte alla tragedia della pandemia, porre l'accento sugli aspetti linguistici potrebbe apparire superfluo, tranne se si considerano le ricadute che le scelte lessicali e metaforiche hanno nella comprensione di un fenomeno articolato come quello pandemico. Da queste considerazioni nasce la consapevolezza della necessità di un cambio di registro linguistico per incanalare in altra direzione, proprio partendo dal linguaggio, la risoluzione di problemi più grandi. Si ritiene, in conclusione, improrogabile il bisogno di adottare un nuovo mondo metaforico nel racconto della pandemia.

L'impiego di un linguaggio belligerante non fa, quindi, che aumentare l'ostilità reciproca in un momento in cui sarebbe forse più utile empatia e solidarietà verso l'umanità sofferente. Forse sarebbe un beneficio per tutti se la retorica dominante venisse demilitarizzata optando per un linguaggio di natura più pacifista. Per cercare di uscire da questa *impasse*, si ritiene che si dovrebbero ricercare nella ricchezza del patrimonio linguistico del Belpaese, termini, espressioni e metafore meno "guerrafondaie"; ciò sarebbe sicuramente di grande aiuto nel migliorare l'approccio e la comprensione a ciò che sta realmente accadendo nel mondo.

## Bibliografia e webliografia

- Black, M. (1954). *Metaphor. Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, vol. 55, pp. 273-294.
- Boyd, R. (1983). Metafora e mutamento delle teorie: La metafora di che cosa è metafora? In Boyd, Richard, Kuhn, Thomas (Eds), *La metafora nelle scienze*. (pp. 21-32). Milano: Feltrinelli Editore.
- Cacciapuoti F. (Ed.). (2019). Leopardi, G., *Zibaldone di pensieri*. Torino: Einaudi.
- Conte, G. (1972). *La metafora barocca. Saggio sulle poetiche del Seicento*. Milano: Ugo Mursia Editore.
- Corno, D. (2011). Metafora. In *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*, Consultato in data Maggio, 12, 2020 da [https://www.treccani.it/enciclopedia/metafora\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/metafora_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Dorati, M. (Ed.). (1996). Aristotele, *Retorica*, Milano: Mondadori.
- Elia, A. (2020). *Voci da una pandemia: le parole della paura e della speranza*, Roma: Aracne Editrice.
- Gomez de Ayala, C. (2010). *La metafora nel linguaggio economico: un approccio cognitivista in Archive Ouverte Université de Genève*. (Tesi di Master). Consultato in data luglio, 14, 2020 da <https://archive-ouverte.unige.ch/authors/view/8425>

- Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici: Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Espresso Strumenti.
- La Magna, D. (2020, Marzo 26). Il Coronavirus mette a rischio libertà e democrazia? Risponde il prof. Piazza. *LiveUniCT*. Consultato in data luglio 14, 2020 da <https://catania.liveuniversity.it/2020/03/26/coronavirus-liberta-sicurezza-democrazia/>
- Li Causi P., Marino R., Formisano M. (Eds.). (2015). Marco Tullio Cicerone *De oratore*. Alessandria: Edizione dell'Orso.
- Luperini, R., Cataldi, P., Marchiani L. (1996). *La scrittura e l'interpretazione*, Palermo: Palumbo.
- McCloskey, Deirdre N. (1985). *The Rhetoric of Economics*, University of Madison: Wisconsin Press.
- Paduano, G. (Ed.) (1988). *Aristotele, Poetica*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Piredda, P. (2017, novembre). Il ruolo della metafora in Giacomo Leopardi e Friedrich Nietzsche. *Italianisch*, 78, 31-50. Consultato in data Giugno, 16, 2020 da [https://www.researchgate.net/publication/323186263\\_Il\\_ruolo\\_della\\_metafora\\_in\\_Giacomo\\_Leopardi\\_e\\_Friedrich\\_Nietzsche](https://www.researchgate.net/publication/323186263_Il_ruolo_della_metafora_in_Giacomo_Leopardi_e_Friedrich_Nietzsche)
- Putnam, H. (1987). *Mente, linguaggio e realtà*. Milano: Adelphi
- Sturloni, G. (2020, Marzo 31). Il linguaggio militare della pandemia. *Il Tascabile*. Consultato in data Giugno, 21, 2020 da <https://www.iltascabile.com/scienze/pandemia-guerra>
- Trupia, F. (2016, Settembre 16). Metafora superstar. Da Berlinguer a Berlusconi, passando per Reagan. *PerLaRe. Per la retorica*. Consultato in data Luglio, 24, 2020 da <https://www.perlaretorica.it/metafora-super-star-da-berlinguer-a-berlusconi-passando-per-reagan/>

## 60-Distance education system evaluation of English language teaching: A scale development study

Ömer Faruk İPEK<sup>1</sup>

Hakan Tahiri MUTLU<sup>2</sup>

**APA:** İpek, Ö. F. & Mutlu, H. T. (2022). Distance education system evaluation of English language teaching: A scale development study. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 978-994. DOI: 10.29000/rumelide.1074140.

### Abstract

As educational curricula have been transformed from face-to-face to distance education, new and different tools in educational program evaluation have become a necessity. Therefore, in this study we aimed to develop a five-point Likert-type scale to measure the effects of the distance education system of English language teaching. For the pilot study, a 40-item questionnaire was applied to 121 students studying in the English preparatory program at a Turkish university. First, the factor analysis study of the scale was created, and then the item analysis studies were carried out and the scale was updated by removing 10 items with a low factor load or collected under more than one factor. The new scale, consisting of 30 items, was applied to 370 students, and as a result of the factor analysis study, the scale consisted of five different structures named as “Language Skills”, “Communication”, “Content Evaluation”, “Instructors” and “Assessment”. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the entire scale, whose validity and reliability studies were completed, was determined as 0.952. Finally, confirmatory factor analysis studies were carried out and it was determined that the goodness of fit indices were at an acceptable level and the exploratory factor analysis results were confirmed.

**Keywords:** EFL, Program evaluation, Distance education, Scale development, Exploratory and confirmatory factor analyses

## İngiliz dili öğretiminin uzaktan eğitim sistem değerlendirmesi: Ölçek geliştirme çalışması

### Öz

Eğitim müfredatlarının yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime dönüşmesiyle birlikte eğitim programlarının değerlendirilmesinde yeni ve farklı araçlar bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, uzaktan eğitim sisteminin İngilizce öğretimine etkilerini ölçmek için beşli Likert tipi bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Pilot çalışma için bir Türk üniversitesinde İngilizce hazırlık programında öğrenim gören 121 öğrenciye 40 maddelik anket uygulanmıştır. Önce ölçeğin faktör analizi çalışması oluşturulmuş, ardından madde analizi çalışmaları yapılmış ve faktör yükü düşük olan veya birden fazla faktör altında toplanan 10 madde çıkarılarak ölçek güncellenmiştir. 30 maddeden oluşan yeni ölçek 370 öğrenciye uygulanmış ve faktör analizi çalışması sonucunda ölçek “Dil Becerileri”, “İletişim”, “İçerik Değerlendirme”, “Eğitmenler” ve “Değerlendirme” olmak üzere beş

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümü (Bolu, Türkiye), theipekk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1921-3332 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.09.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074140]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Sayısal Yöntemler ABD (Bolu, Türkiye), tahirimutlu@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8964-2696

farklı yapıdan oluşmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,952 olarak belirlenmiştir. Son olarak doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmış ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiş ve açıklayıcı faktör analizi sonuçları doğrulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** EFL, Program değerlendirme, Uzaktan eğitim, ölçek geliştirme, Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi

## 1. Introduction

After the Covid-19 pandemic that affected the whole system of the world, education has also transformed from face-to-face to distance education (DE). Distance learning supplies huge potential innovations to instructional designs and procedures while it also carries many challenges in order to succeed the program aims (Moore & Fodrey, 2017). However, the benefits of conducting distance education can be listed that distance education is not only for students but also for everyone who are still inquisitive about new subjects and topics (Petsuvan et al., 2019), and it is so flexible that it gives both synchronous and asynchronous teaching / learning opportunities to the learners (Clark, 2020). The use of distance learning is not only for students in remote areas, but it is also used by everyone interested in learning. As all levels of education have been exposed to transformation, teaching English language which became the common language of international communication has also experienced change on its own behalf (Jenkins et al., 2017) With this massive change in English language teaching (ELT), implementation of the program evaluation has required new ways. Therefore, in this study, in order to keep up with the new evaluation process, we aimed to develop a scale to investigate the systemic aspect of ELT which can also be adopted to other fields in education.

### 1.1. Distance Learning

Distance learning is defined as a way of delivering instruction to both individual and group basis to the learners who are not present physically in a classroom or in other settings using technological devices (Rao & Krishen, 2015). Babori et al. (2016) asserted that various devices and platforms were introduced in order to develop distance learning and education. These tools are investigated in technical, managerial, and organizational, informational, and educational aspects (Vasilevska et al. 2017). Evaluation, on the other hand is employed to decide on whether the program aims have met the desired outcomes. While implementing a curriculum, it is important to evaluate and give feedback on the program both during and at the end (Usun, 2016). Rovai (2003) pointed out that program evaluations that result in changes and regulations in the curriculum or instructional procedures are crucial when quality is the objective. Moreover, language educators, program managers and policy makers have become aware of the program evaluation due to the need of understanding the accountability in testing, quality assurance and outcome assessment (Norris, 2009). Thompson and Irele (2003) stated that distance education programs must be evaluated due to four reasons: to affirm the investment for the sources, to find out whether the objectives have been achieved, to support the progress of goals, and to make decisions for continuing, expanding, or inactivate the program.

### 1.2. Program Evaluation

Program evaluation is directly related to curriculum design because it is necessary to conduct a program evaluation study to see whether the curriculum results are effective and efficient, and it should be

checked whether the desired results and goals are achieved. In order to understand the program evaluation processes, we first need to look into the components of curriculum design. McNulty (2013) lists five components of curriculum design as educational objectives, content, materials, teaching methods, and assessment. These components vary in different studies such as Sand et al. in 1960, which is one of the earliest studies in curriculum design and four components of curriculum are listed. These are “(a) objectives, including both behavioral and content components; (b) types and quality of opportunities for learning, including organizing centers for learning; (c) organizing threads and patterns of organization; and (d) evaluation procedures” (p. 266). Lunenberg (2011) on the other hand emphasized three different components as objectives, content or subject matter, and learning experiences.

While these components are important before designing the curriculum, the other aspect of education is to test the outcomes and results of the teaching / learning process during and at the end of education and this procedure is called program evaluation. Chen and Chen (2005) define program evaluation as “the application of evaluation approaches, techniques, and knowledge to systematically assess and improve the planning, implementation, and effectiveness” (p.3). Also, Murphy (2000) describes evaluation as the tool to decide how much a program is effective and efficient in terms of its aims. While these definitions may tell us the scope of program evaluation, Brown (1995) detailed it by describing three irrevocable dimensions of program evaluation as time of evaluation (formative vs. summative), focus of evaluation (process vs. product) and data type (qualitative vs. quantitative). In this study, we aimed to create a data collection tool that can be used for the dimensions above.

When we look at the literature, a great number of research has been conducted on program evaluation in ELT (Saito & Ebsworth, 2004; Coskun & Daloglu, 2010; Tunc, 2010; Tom-Lawyer, 2014; Hsu, 2014; Khorunnisa, 2018;). In such studies, face to face English language education has been evaluated. Moreover, Chan (2001) compared the expectations of students and instructors at a university setting. Also, in another study conducted by Peacock (2009), course content and technology integration to the English programs were discussed. Efeoglu et al. (2018) also studied the program of an English program and found that all parties must be included to the process. There are also other studies conducted on perceptions of the stakeholders in English language programs (Le & Tran, 2021; Kiely&Rea-Dickens, 2005), and by looking at the results of these studies, the required changes have been implemented after the program evaluation processes.

On the other hand, as the distance learning has expanded recently, literature about program evaluation during distance education in ELT is not as comprehensive as the program evaluation process done after the face-to-face education; therefore, it is pointed out that evaluating the effects of distance education curriculum has become a necessity (Dorrega, 2016). Studies on distance education emphasize different aspects of program evaluation. For instance, Davie (1995) investigated the computer-mediated information technologies, and Swart (2016) emphasized the role of student feedback to assess the leaning outcomes at the end of distance learning process. Moreover, Berge and Muilberg (2002) stated the role of student readiness for distance education. Regarding distance education program evaluation, Gunawardena et al. (2000) focus on an evaluation model of the distance education. On the other hand, Sae-Khow (2014) investigated the e-learning applications and implementations.

It can be concluded that, while distance education and learning has been widely used, the evaluation has gained utmost importance. In order for a systemic evaluation process, the researchers need well-designed and structured evaluation tools as Lynch (1996) expresses that one of the most common data

methods for data collection in program evaluation is questionnaires. Therefore, in order to gather data to evaluate students' thoughts on distance education system at an English Language school at a university, we aimed to create a new inventory in order to fill the gap in the current literature. This inventory tests students' thoughts on the whole distance education system including language skills, communication, content evaluation, instructors, and assessment. Also, we compared these components considering independent variables such as academic level, academic achievement scores and attendance. As we look at the scales used as a data collection tool in program evaluation, studies consist of some common categories such as such as skills, materials, textbooks, and assessment while the communication category is missing in all studies. However, during distance education, the importance of communication cannot be denied (Cunningham, 2017). Also, these questionnaires were designed in order to evaluate the face-to-face programs. On the other hand, the developed scale in this study that is called 'Distance education system evaluation scale (DESES)', which can also be adapted to other fields of education, is specifically designed to evaluate English language taught via distance education and consist of the communication category. Therefore, the scale that is developed in this study would help to provide researchers with an appropriate evaluation instrument in distance education. For this purpose, in order to present a valid and reliable distance education program evaluation tool, the following research questions have been investigated.

1. What are the exploratory factor and reliability analyses results of Distance Education System Evaluation Scale (DESES)?
2. What are the confirmatory factor analysis results of Distance Education System Evaluation Scale (DESES)?

## 2. Method

In this section, the setting, selection of participants, data collection and analysis, pilot study and ethics committee approval will be explained in detail.

### 2.1. Setting

This study was carried out in an intensive foreign language education institution of a state university located in the northern part of Turkey. The main purpose of the school is to teach general English. Approximately, 900 students receive education at the school every year. While the school provided face-to-face education until March 2020, after this date, it switched to distance education due to the Covid-19 pandemic. The school has been providing intensive English education at the university for about 30 years for an average of 720 hours in an academic year consisting of two semesters. There are students from nearly 30 different departments. In each class, there are approximately 25 students.

### 2.2. Participants

Purposeful sampling (Denzin & Lincoln, 2000) in which the researcher selects participants in order for the suitable representation of the whole group is used in order to select the participants. The questionnaire was sent to the whole population which was nearly 800 students; however, 370 university level English preparatory school students who took one-year English language education during distance education in 2020-2021 academic year participated in this study. These students were asked to fill in the questionnaire that was written in google forms, and it was sent to the participants via WhatsApp groups and e-mails.

There are two types of students in the institution. The first is optional and the other one is compulsory students. If thirty percent or more of the courses are given in English in major departments, students who will study in these departments have to take English preparatory education compulsorily and they must successfully complete the preparatory education in order to move on to the major departments. If thirty percent or less of the courses are taught in English in major departments, these students do not need to take a compulsory preparatory program and these students are in the status of optional preparatory students. Optional preparatory students can take one year of optional preparatory language education before going to their major, and unlike compulsory group, even if students are not successful, they can move on to their major.

### 2.3. Data collection and analysis

In accordance with the purpose of this study, first a pilot study of DESES was done with the online survey method and the data obtained in the Excel was transferred to the SPSS 26 package program. The factor structure of the developed scale was examined with the help of Exploratory Factor Analysis (EFA), and the scale was updated again by removing items with low factor loadings or items that were collected under more than one factor. Then, the renewed scale was applied to the sample number again with the online survey method in accordance with the universe and the data obtained were transferred to the SPSS 26 package program from the Excel environment. First, EFA was performed on the data, and the factor structure of the scale was examined and divided into sub-factors. In order to ensure the validity of the sub-factors obtained as a result of EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the help of AMOS 23 package program. The Cronbach Alpha value was examined to determine the reliability level of the validated scale. In order to ensure the validity and reliability of the scale, firstly, with the help of SPSS 26 package program. In the interpretation of the results obtained, the level of statistical significance was accepted as 0.05.

### 2.4. Pilot study

In this summative evaluation study whose focus was the product of the system, in order to measure the effects of the distance education received by the students in the English preparatory program, the literature was examined in detail and five-point Likert-type items were created to measure the program development and evaluation of the new system. The created scale items were analyzed by two faculty members who are experts in their fields and the items were confirmed. Scale items were created in the native language of the participants that is Turkish, and then data were collected from the participants in their own language. Afterwards, the items were translated by eight language experts. Then five items on which no agreement could be reached, reviewed by a final faculty member, who was an expert in English language and English items were decided on. As a result, a 40-item scale was prepared to measure the effects of the distance education system of the students studying in the English preparatory program. Afterwards, the created measurement tool was applied as a pilot application to 121 participants studying in the English preparatory program of a Turkish university with the online questionnaire method and the data obtained in the Excel format were transferred to the SPSS 26 package program. The factor structure of the developed scale was examined with the help of EFA and the 1st, 4th, 5th, 9th, 19th, 20th, 22nd, 23rd, 24th factors with low factor load or gathered under more than one factor were examined. The scale was updated again with the elimination of items and 30 items were included in the scale.



## 2.5. Ethics

As this research involves human participants, approval from the ethics committee of Bolu Abant İzzet Baysal University situated in Turkey is taken officially on 01/06/2021 with the approval protocol number 2021/254.

## 3. Results

In this study, it is aimed to develop the "Distance Education System Evaluation Scale (DESES)". Other evaluation scales in the literature were examined, and a 5-point Likert-type scale consisting of 40 questions was prepared as a draft after the 5-item demographic questions. After the pilot study, the scale, which was renewed by removing 10 items, was applied to 370 participants with the online questionnaire method and the data obtained were transferred to the SPSS 26 package program from Excel. In the following sections, EFA, CFA and reliability test results of DESES are presented.

### 3.1. EFA and reliability analyses results of Distance Education System Evaluation Scale (DESES).

In order to determine the construct validity of the developed DESES, EFA was conducted using principal component analysis with varimax rotation. In the analysis, factor loads were determined as at least 0.30 (Büyüköztürk, 2006) and the factor structure of the scale was examined and divided into sub-factors. Cronbach Alpha coefficient was calculated for the sub-dimensions and total reliability of the scale. In order to ensure the validity of the sub-factors obtained as a result of EFA and to test the accuracy of the structure, CFA was performed with the help of AMOS 23 package program.

After EFA was applied to the developed 30-item DESES, 5-factor structure was obtained which can be seen in Table 1 below. The variance explained by the first factor was 16.55%, the variance explained by the second factor was 16.47%, the variance explained by the third factor was 13.86%, the variance explained by the fourth factor was 11.35%, and the variance explained by the fifth factor was 8.72%. The total variance explained is 66.95%. The total variance explained is sufficient as it exceeds 50% (Büyüköztürk, 2006).

| FACTORS         | VARIABLES  | $\bar{X} \pm SS$ | Factor Loads | Explained Variance | Cronbach's Alpha |
|-----------------|--|------------------|--------------|--------------------|------------------|
| Language Skills | 1. I can understand what I read in English in accordance with the current level.   | 3,98±0,88        | 0,788        | 16,55              | 0,906            |
|                 | 2. I can speak English in accordance with the current level.                       | 3,49±0,99        | 0,803        |                    |                  |
|                 | 3. I can write in English in accordance with the current level.                    | 3,74±0,96        | 0,789        |                    |                  |
|                 | 4. I can understand what I listen in English in accordance with the current level. | 3,84±0,89        | 0,743        |                    |                  |
|                 | 5. I know the appropriate vocabulary for the current level.                        | 3,51±0,96        | 0,749        |                    |                  |

|                    |   |           |       |       |       |
|--------------------|---|-----------|-------|-------|-------|
|                    | 6. I can pronounce English words appropriate to the current level.  | 3,81±0,87 | 0,617 |       |       |
|                    | 7. I know the grammar rules appropriate to the current level.   | 3,70±0,92 | 0,634 |       |       |
| Communication      | 8. I could easily reach the responsible people when I faced any problem.  | 3,98±0,96 | 0,726 | 16,47 | 0,912 |
|                    | 9. I was able to communicate easily with the university during distance education.  | 3,57±1,14 | 0,749 |       |       |
|                    | 10. I easily communicated with the department administration during distance education.   | 3,69±1,04 | 0,746 |       |       |
|                    | 11. The problems I encountered in distance education were solved quickly and effectively by the responsible people.                     | 3,82±0,95 | 0,796 |       |       |
|                    | 12. Sufficient information was given about the Preparatory Education in distance education.   | 3,99±0,90 | 0,565 |       |       |
|                    | 13. The documents on the website in distance education are sufficient.  | 3,72±1,00 | 0,567 |       |       |
|                    | 14. Adequate information was given about extracurricular practices.   | 4,00±0,87 | 0,578 |       |       |
|                    | 15. I am satisfied with the distance education system.  | 2,90±1,33 | 0,820 | 13,86 | 0,911 |
| Content Evaluation | 16. I easily adapted to distance education.   | 2,97±1,30 | 0,795 |       |       |
|                    | 17. I think I can learn English through distance education.   | 3,27±1,16 | 0,695 |       |       |
|                    | 18. I am satisfied with my learning and course performance in distance education.   | 3,29±1,19 | 0,699 |       |       |
|                    | 19. I am satisfied with the application used for distance education (Teams, Zoom etc.).   | 3,86±0,95 | 0,493 |       |       |
|                    | 20. The distance education system is suitable for active participation of students such as discussion, asking questions and group work. | 3,39±1,15 | 0,693 |       |       |
|                    | 21. I effectively used extracurricular applications.  | 3,69±0,94 | 0,485 |       |       |
|                    | 22. I think that the English curriculum is prepared appropriately to distance education.  | 3,69±1,01 | 0,636 |       |       |
| Instructors        | 23. I can easily communicate with my instructors.   | 4,41±0,73 | 0,775 | 11,35 | 0,733 |
|                    | 24. I can easily ask questions to my instructors during the lessons.  | 4,43±0,74 | 0,785 |       |       |
|                    | 25. Courses in distance education are taught effectively and efficiently.   | 3,74±1,10 | 0,486 |       |       |
| Assessment         | 26. I am satisfied with the exam frequency.   | 3,27±1,17 | 0,789 | 8,72  | 0,850 |
|                    | 27. In the exams, questions were asked about the subjects we studied.   | 3,61±1,10 | 0,822 |       |       |

|                            |   |           |       |
|----------------------------|---|-----------|-------|
|                            | 28. In the exams, the difficulty level of the questions was appropriate.  | 3,37±1,13 | 0,704 |
|                            | 29.The distribution of points and overall grade evaluation required for year-end pass-fail in distance education are fair and accurate. | 3,48±1,09 | 0,641 |
|                            | 30. I am satisfied with the use of different measurement tools (online exams, projects, writing assignments, etc.).                     | 3,85±1,00 | 0,576 |
| <b>Evaluation Criteria</b> | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: ,944   |           |       |
|                            | Barlett's Test of Sphericity;   |           |       |
|                            | Approx. Chi-Square: 8213,180  |           |       |
|                            | Sig. : 0,000  |           |       |
|                            | Extraction Method: Principal Components Rotation Method: Varimax  |           |       |
|                            | Total Explained Variance : 66,95  |           |       |
|                            | Cronbach's Alpha: 0,952   |           |       |

**Table 1.** Examining the Sub-Dimensions of the Developed Scale (EFA And Reliability Analysis)

Since the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was 0.944 as a result of the KMO test, which was used to determine whether the sample size used in the study was sufficient, it can be said that the sample size in the study was quite sufficient. Since the significance value (p-value) obtained as a result of the Bartlett Test (Bartlett Test of Sphericity) was less than 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ), the data provided the assumption of multiple normal distribution (Hair et al. 1998; Akgül-Çevik, 2003; Coşkun & Mutlu, 2017) and confirms the feasibility of factor analysis. In other words, since the Bartlett test is significant, it is possible to say that there are high correlations between the variables, so the data set is suitable for factor analysis (Kalaycı, 2010; Karagöz et al., 2019).

In order for a factor to be very stable, it must have at least 3 items (Velicer & Fava, 1998). Therefore, the ratio of the number of items to the number of factors (n:p) has gained importance. According to Cattell (1978), this ratio should be between 3 and 6 (MacCallum et al. 1999). Gorsuch (2008) stated that this ratio should be at least 5. In order to apply CFA, there must be at least three variables that measure each latent variable. For this reason, attention was paid to have at least three variables under any factor. In addition, the factor weight should be  $\pm 0,30$  and above (Kalaycı, 2010).

Reliability analysis of the 30-item scale directed to the participants was made in terms of both the overall and sub-factors, and the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha coefficient) was 0.952 for the overall, 0.906 for the first factor, "Language Skills", 0.912 for the second factor, "Communication", and the third factor. It was obtained as 0.911 for "Content Evaluation", 0.733 for the fourth factor "Instructors" and 0.850 for the fifth factor "Assessment". Since the coefficient value obtained in terms of the overall scale and the first, second, third and fifth factors is greater than 0.80, the scale used is a highly reliable scale (Kalaycı, 2010). In addition, the internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha coefficient) obtained for the fourth factor of the scale also shows that this sub-factor has sufficient reliability. In the analysis results obtained, it is seen that the scale has construct validity.

### 3.1.1. Naming the factors

Since the main reason for performing EFA is to reduce a large number of variables to a smaller number of factors, these factors should be named. This naming process is done according to the common

characteristics of the variables in the factor (Nakip, 2006). Items belonging to 5 factors obtained from EFA and appropriate names for these items were given (see table 2). The first factor consisting of 7 items was called "Language Skills", the second factor consisting of 7 items was called "Communication", the third factor consisting of 8 items was called "Content Evaluation", the fourth factor consisting of 3 items was called "Instructors" and the fifth factor consisting of 5 items was called "Assessment".

When the average scores of the answers given by the students participating in the study to the DESES and its sub-dimensions are examined, it is seen that the 'Instructors' sub-dimension has the highest average, and the 'Content Evaluation' sub-dimension has the lowest average. While the participants responded as "agree" to the 'Instructors', 'Communication', 'Language Skills' and 'Assessment' sub-dimensions on average, they responded as "undecided" to the 'Content Evaluation' sub-dimension on average.

| Factors            | N   | Minimum | Maximum | $\bar{X} \pm s.d.$ |
|--------------------|-----|---------|---------|--------------------|
| Language Skills    | 370 | 7,00    | 35,00   | 26,07±5,17         |
| Communication      | 370 | 7,00    | 35,00   | 26,77±5,56         |
| Content Evaluation | 370 | 8,00    | 40,00   | 27,05±7,14         |
| Instructors        | 370 | 3,00    | 15,00   | 12,57±2,12         |
| Assessment         | 370 | 5,00    | 25,00   | 17,58±4,35         |

**Table 2.** The total score obtained by the participants from the factors

The minimum, maximum and average values of the participants from DESES sub-dimensions are given below. According to the results obtained the highest score from Language Skill sub-dimension was 35, the lowest score was 7, and the mean score was 26.07±5.17; the highest score from the Communication sub-dimension was 35, the lowest score was 7, and the mean score was 26.77±5.56; the highest score from the Content Evaluation sub-dimension was 40, the lowest score was 8, and the mean score was 27.05±7.14; the highest score from the Instructors sub-dimension was 15, the lowest score was 3, and the mean score was 12.57±2.12; the highest score from the Assessment sub-dimension was 25, the lowest score was 5, and the mean score was 17.58±4.35.

### 3.2. The CFA results of Distance Education System Evaluation Scale (DESES).

CFA was performed to ensure the validity of the sub-factors obtained as a result of EFA and to test the accuracy of the structure. The diagram of the model fit was obtained as follows in Figure 1 and the fit values related to the created model are given in Tables 4-5 below.

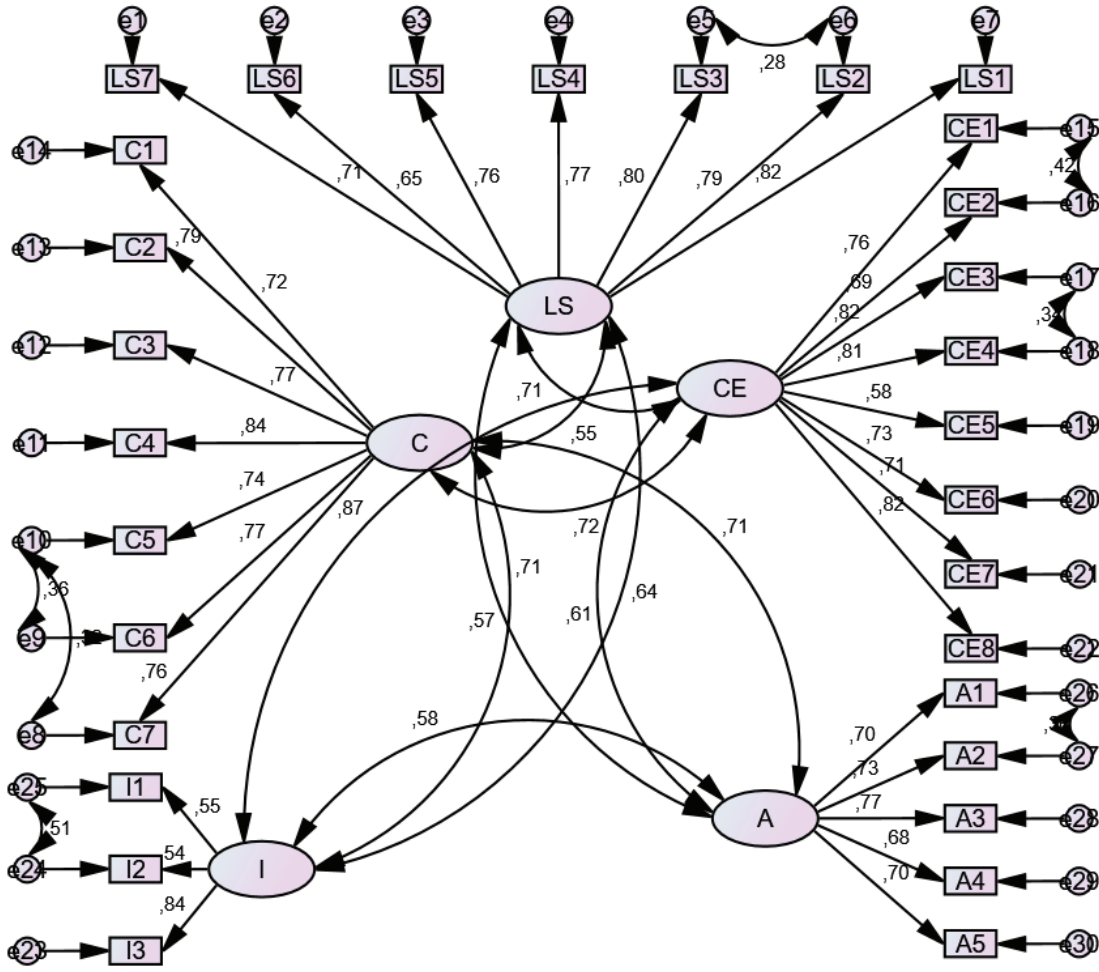


Figure 1. Model fit of DESES

Analysis results should be evaluated according to different fit indices. Researchers emphasize that there is no consensus on which fit indices the model should be evaluated (İlhan & Çetin, 2014). Information on the intervals in which the goodness of fit values explained above show good and acceptable fit is given in Table 3 (Gürbüz, 2019; p. 34).

| Model fit criteria | Good fit               | Acceptable fit           |
|--------------------|------------------------|--------------------------|
| $\chi^2/df$        | $\chi^2/df \leq 3$     | $\chi^2/df \leq 5$       |
| NFI                | $0.95 \leq NFI \leq 1$ | $0.90 \leq NFI < 0.95$   |
| TLI                | $0.95 \leq TLI \leq 1$ | $0.90 \leq TLI < 0.95$   |
| CFI                | $0.95 \leq CFI \leq 1$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$   |
| RMSEA              | $0 < RMSEA \leq 0,05$  | $0.05 < RMSEA \leq 0,08$ |
| GFI                | $0.90 \leq GFI \leq 1$ | $0.85 \leq GFI < 0.90$   |
| PGFI               | $\sim 1$               | Min. 0,50                |
| RMR                | $0 < RMR \leq 0,05$    | $0 < RMR \leq 0,08$      |

Table 3. Goodness-of-fit indices value

The goodness-of-fit values shared above indicate the goodness-of-fit intervals that the researchers compiled based on different studies (Gürbüz & Şahin, 2018).

| Model             | Default model | Saturated model | Independence model |
|-------------------|---------------|-----------------|--------------------|
| <b>RMR</b>        | ,056          | ,000            | ,433               |
| <b>GFI</b>        | ,844          | 1,000           | ,162               |
| <b>AGFI</b>       | ,813          |                 | ,104               |
| <b>PGFI</b>       | ,704          |                 | ,152               |
| <b>NFI Delta1</b> | ,870          | 1,000           | ,000               |
| <b>RFI rho1</b>   | ,855          |                 | ,000               |
| <b>IFI Delta2</b> | ,912          | 1,000           | ,000               |
| <b>TLI rho2</b>   | ,901          |                 | ,000               |
| <b>CFI</b>        | ,912          | 1,000           | ,000               |
| <b>RMSEA</b>      | ,067          |                 | ,214               |
| <b>LO 90</b>      | ,063          |                 | ,210               |
| <b>HI 90</b>      | ,072          |                 | ,218               |
| <b>PCLOSE</b>     | ,000          |                 | ,000               |

**Table 4.** RMR, GFI, Baseline Comparisons, RMSEA

When the Table 4 given above is examined, the obtained fit values show that the model fit is achieved. There is no limitation on the values to be looked at in model fit. The reported values may vary according to the values that the researcher wants to draw attention to. The fit values examined below for the current study show that the data fit the model in Table 3 well. The default model is Standardized RMR =,0564; CMIN/DF=2,822<5; RMR=0,056<0,08;  $0,90 \leq IFI=0,912$ ;  $0,90 \leq TLI=0,901$ ;  $0,90 \leq CFI=0,912$ ; RMSEA=0,067<0,08; SRMR=0,0564<0,08.

|     |      |    | Estimate | Standardized Estimate | S.E. | C.R.   | P   |
|-----|------|----|----------|-----------------------|------|--------|-----|
| LS7 | <--- | LS | 1,000    | ,715                  |      |        |     |
| LS6 | <--- | LS | ,859     | ,651                  | ,069 | 12,466 | *** |
| LS5 | <--- | LS | 1,103    | ,762                  | ,076 | 14,586 | *** |
| LS4 | <--- | LS | 1,042    | ,772                  | ,071 | 14,770 | *** |
| LS3 | <--- | LS | 1,164    | ,802                  | ,076 | 15,280 | *** |
| LS2 | <--- | LS | 1,185    | ,791                  | ,079 | 15,059 | *** |
| LS1 | <--- | LS | 1,094    | ,822                  | ,070 | 15,716 | *** |
| C7  | <--- | C  | 1,000    | ,757                  |      |        |     |
| C6  | <--- | C  | 1,178    | ,775                  | ,074 | 15,947 | *** |
| C5  | <--- | C  | ,996     | ,737                  | ,054 | 18,309 | *** |
| C4  | <--- | C  | 1,216    | ,844                  | ,069 | 17,588 | *** |
| C3  | <--- | C  | 1,222    | ,768                  | ,077 | 15,792 | *** |

|     |      |    | Estimate | Standardized Estimate | S.E. | C.R.   | P   |
|-----|------|----|----------|-----------------------|------|--------|-----|
| C2  | <--- | C  | 1,378    | ,795                  | ,084 | 16,426 | *** |
| C1  | <--- | C  | 1,054    | ,718                  | ,072 | 14,652 | *** |
| CE1 | <--- | CE | 1,000    | ,761                  |      |        |     |
| CE2 | <--- | CE | ,892     | ,693                  | ,048 | 18,545 | *** |
| CE3 | <--- | CE | ,947     | ,825                  | ,055 | 17,268 | *** |
| CE4 | <--- | CE | ,960     | ,812                  | ,057 | 16,937 | *** |
| CE5 | <--- | CE | ,543     | ,580                  | ,047 | 11,651 | *** |
| CE6 | <--- | CE | ,837     | ,731                  | ,055 | 15,086 | *** |
| CE7 | <--- | CE | ,659     | ,708                  | ,045 | 14,532 | *** |
| CE8 | <--- | CE | ,820     | ,821                  | ,048 | 17,247 | *** |
| I3  | <--- | I  | 1,000    | ,840                  |      |        |     |
| I2  | <--- | I  | ,431     | ,537                  | ,042 | 10,237 | *** |
| I1  | <--- | I  | ,434     | ,553                  | ,041 | 10,555 | *** |
| A1  | <--- | A  | 1,000    | ,705                  |      |        |     |
| A2  | <--- | A  | ,971     | ,730                  | ,059 | 16,415 | *** |
| A3  | <--- | A  | 1,042    | ,766                  | ,078 | 13,321 | *** |
| A4  | <--- | A  | ,899     | ,682                  | ,074 | 12,087 | *** |
| A5  | <--- | A  | ,847     | ,698                  | ,069 | 12,334 | *** |

Table 5. Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

Regression values in Table 5 above show the power of observed variables to predict latent variables, that is, factor loadings. Factor loadings are important as the “p” values for each binary relationship above are less than 0.001. The significant p values indicate that the items were loaded correctly on the factors. In addition, the fact that the standardized regression coefficients are 0.537 and larger indicates that the power to predict the latent variables, that is, the factor loadings of each item is high. Since the p values of the covariance, correlation and variance values above were less than 0.01, it was determined that all covariance, correlation, and variance values were statistically significant. As a result of the CFA, it was seen that the validity of the sub-factors that emerged with the EFA was ensured.

#### 4. Discussion

When we investigate the relevant literature, various scales have been used for program evaluation data collection purposes. For instance, In the Vietnamese context, Do Le and Tran (2021) investigated the students’ perception of English language training curriculum at a university. One of the data collection tools was a self-designed 40-items Likert type questionnaire. The questionnaire asked questions under six categories. These categories are content, teaching methods, materials, educational objectives, assessment, and expectations from the curriculum. Another program evaluation study (Solihati & Rayahu, 2020) was conducted in Indonesia investigating students’ perception about English program. A 23-item questionnaire was used to collect the data and the questionnaire consist of two sections. Out

of 23, 12 questions asked about the course content, and the 11 items questioned the learning process during the semester. Moreover, Canaran et al (2020) investigated an ESP course at three different faculties. In order to collect data, a self-designed 25-items questionnaire was used. The questionnaire was divided into two sections: one contains demographic information, the second section consists of three sub-sections called the program, content of the course and assessment methods. Tunc (2012), in a Master's thesis, used a scale in order to collect data from the English preparatory department. The first section of the scale consists of some demographic questions asking students' department, sex, age, class, average scores, high school type, and parents' educational background. After the demographic section, the researcher divided the rest of the scales into five.

In the first part, there are several statements asking how much emphasis given to each language skills such as reading, writing, listening, speaking, grammar and vocabulary. In the second section, the researcher listed twenty-four statements asking how adequate students feel themselves regarding language skills separately. In the third section, the author investigated the method used in the classes asking eight questions to the participants. Next, assessment is investigated, and six items were listed. In the last section, communication is examined with five items. Moreover, Kirmizi (2011) designed a program evaluation scale in order to evaluate the Master of Arts (MA) programs. After several adaptations, this scale was also used in Bilican (2014) in order to evaluate another MA program. The questionnaire aimed to evaluate the content and program instruction to see whether the program aims fulfills the outcomes. The questionnaire was designed in five sections. These are program outcomes, program content and program instruction such as planning, implementation, and assessment, evaluation of courses in relation to their contribution to learning outcomes, and finally courses that must be included into the program. Totally, under five sections, there are 55 items asking the participants' opinions about the program. On the other hand, Karatas and Fer (2007) developed a scale in order to evaluate an English language program at the university level. The questionnaire consists of 46 items and the questions were grouped under context, input, process, and product evaluation of the instruction program. In another study, Tasci (2020) investigated the program outcomes of an English for Specific Purposes (ESP) at a Turkish university. A self-designed 21-item Likert type questionnaire was used in the study. 14 questions were grouped under course objectives sections and 7 questions were grouped under textbooks and other materials section. Another English language program evaluation study was conducted by Nur (2020). The study aimed to find out students' thoughts on the English language courses. In order to collect data, the researcher used a 20-item questionnaire. This questionnaire was categorized into five sections which are teaching techniques, time allocation, materials, communication activity, and importance of the program. Also, Gokdemir (2005) designed a questionnaire in order to find out the problems that English language learners faced during their intensive courses. A 34-items Likert type questionnaire was prepared by the researcher. This questionnaire categorized into three main sections: students' perceptions about intensive English program, teachers' approach to language teaching, and the system of institutional practices.

## 5. Conclusion

Scales are the most common instruments that are used for program evaluations. Some of these questionnaires are created for the general education purposes while others are designed specifically for the ELT contexts. Moreover, some researchers who are working on ELT adapt the scales designed for the general education purposes into their own fields. By looking at the measurement tools mentioned above, we understand that program evaluation scales consist different dimensions, and these scales are mostly designed in order to evaluate face-to-face education.



DESES is a measurement tool consisting of five sub-dimensions developed to measure the effects of the education received by the students studying in the English preparatory program with the distance education system. The items belonging to the 5 factors obtained from the EFA and appropriate names for these items were given. The first factor consisting of 7 items was called "Language Skill", the second factor consisting of 7 items was called "Communication", the third factor consisting of 8 items was called "Content Evaluation", the fourth factor consisting of 3 items was called "Instructors" and the fifth factor consisting of 5 items was called "Assessment". The Language Skills dimension measures the language skill levels of students. There are 7 items in this sub-dimension. The highest score that can be obtained from this sub-dimension is 35, and the lowest score is 7. A high score indicates a high level of language skill. The Communication dimension measures the communication levels of students. There are 7 items in this sub-dimension. The highest score that can be obtained from this sub-dimension is 35, and the lowest score is 7. A high score indicates a high level of communication. Content Evaluation dimension measures students' content evaluation levels. There are 8 items in this sub-dimension. The highest score that can be obtained from this sub-dimension is 40, and the lowest score is 8. A high score indicates a high level of content evaluation. The Instructors dimension, on the other hand, measures the level of students' perspective towards instructors. There are 3 items in this sub-dimension. The highest score that can be obtained from this sub-dimension is 15, and the lowest score is 3. A high score indicates that students have a high level of perspective towards instructors. Finally, the Assessment dimension measures the general assessment levels of the students. There are 5 items in this sub-dimension. The highest score that can be obtained from this sub-dimension is 25, and the lowest score is 5. A high score indicates that the students' overall assessment level is high. The high Alpha coefficients for the sub-dimensions of the scale (Language Skill=0.906, Communication=0.912, Content Evaluation=0.911, Instructors=0.733, and Assessment=0.850) indicate that the items in the sub-dimensions are consistent with each other. EFA and CFA results also confirmed the validity of the scale. As a result, based on the validity and reliability studies, it can be said that this scale is applicable in measuring the effects of the distance education system of the students studying in the English preparatory program.

During the Covid-19 pandemic, face-to-face education has been turned into online distance education and education programs have been adjusted accordingly. The evaluation phase has gained even more importance in terms of seeing the one-year results of distance education. In this way, distance education programs can be improved in the following years. For this reason, in this study, in order to determine the effects of the distance education system of the students studying in the English preparatory program; a 30-item scale was developed, consisting of 5 sub-dimensions: Language Skill, Communication, Content Evaluation, Instructors, and Assessment. As a result of this research, it is seen that the validity and reliability of the scale were ensured. Also, the scale obtained at the end of this study can also be adapted to the programs that provide education at other levels and subjects and can be used as a tool for evaluation purposes.

## References

- Akgül A. & Çevik O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri, Ankara: Emek Ofset.
- Babori, A., Fassi, H. F., Hariri, A., & Bideq, M. (2016). An E-Learning Environment for Algorithmic: Toward an Active Construction of Skills. *World Journal on Educational Technology:Current Issues*, 8(2), 82-90.
- Berge, Z. L., Muilenburg, L.Y., & Haneghan, J.V. (2002). Barriers to distance education and training: Survey results. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 409-418.
- Bilican, R. (2014). Impact of a PhD ELT program on academic development of students at a Turkish state university. *ELT Research Journal*, 3(3), 111-139.

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle.
- Büyüköztürk, Ş.(2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canaran, Ö., Bayram, İ., & Altuğ, Ç. (2020). English for Specific Purposes (ESP) Program Evaluation: Perspectives from Three Faculties. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 20-28.
- Chan, V. (2001). Determining students' language needs in a tertiary setting. *English Teaching Forum* July, 16-27.
- Chen, H. T., & Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage.
- Clark, J. T. (2020). Distanceeducation. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). Academic Press.
- Coskun, A., & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program throughPeacock's model. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(6), 24-42.
- Coşkun, A. & Mutlu H.T. (2017). Investigating High School Students' Use of Extramural English: A Scale Development Study, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6(1), 571-590.
- Cunningham, P. D. (2017). Bridging the distance: Using interactive communication tools to make online education more social. *Library trends*, 65(4), 589-613.
- Davie, L. (1995). Times of turbulence and transition: needed research in computermediated-communication (CMC) course design. In E. Wagner & M. Koble (Eds.), *Distance education symposium 3: coursedesign. Selected papers presented at the thirdi nternational distance education research symposium. ACSDE research monograph #14*. University Park, PA: The Pennsylvania State University.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Dorrego, E. (2016), Distance Education and Learning Evaluation, *Revista De Educacion a Distancia*, 50,1-18
- Do Le, T., & Tran, T. N. T. (2021). English Language Training Curriculum: An Evaluation From Learner's Perceptions. *Open Journal of Social Sciences*, 9(3), 40-57.
- Efeoglu, G., Ilerten, F., & Basal, A. (2018). A Utilization Focused Evaluation of the Preparatory School of an ELT Program. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 149-163
- Gorsuch, R. L. (2008). *Factor analysis (Second Edition)*. New York: Psychology Press.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Carabajal, K. (2000). Evaluating online learning :models and methods. Paper included in the proceedings of the eleventh society for Information Technology and Teacher Education International Conference. SanDiego, CA.
- Gürbüz, S. (2019). *Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri – Felsefe – Yöntem – Analiz*. 5. Baskı. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Hair J. F., Tatham R. L., Anderson R. E. & Black W. (1998). *Multivariate Data Analysis*, New York: PrenticeHall.
- Hsu, L. (2014). Effectiveness of English for specific purposes courses for non-English speaking students of hospitality and tourism: a latent growth curve analysis. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 15, 50-57.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42.

- Jenkins, J., Baker, W., & Dewey, M. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayınları.
- Karagöz, Y., Mutlu, H. T., Sağır, S., & Celil, M. (2019). Kargo Şirketi Seçimini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirilmesi: Sivas Örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 235-247.
- Karataş H. & Fer S. (2009). Evaluation of English Curriculum at Yıldız Technical University Using CIPP Model. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Khoirunnisa, S. & Supriyadi, S. (2018). ESP teacher's and student's perceptions on teaching speaking for a tourism program. *Dinamika Ilmu*, 18(1), 37-48.
- Kieyle, R., & Rea-Dickens, P. (2005). *Program Evaluation in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Kırmızı, Ö. (2011). An evaluation of M.A. ELT programs in Turkey. Unpublished Doctoral Dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Kroll, R., Schoen, D. (2015), A Holistic Evaluation Approach for Degree Courses in Engineering Sciences For Distance Learning Universities, 16th International Conference on Research and Education in Mechatronics (REM), 1 – 5.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- McNulty, T. (2013). Standardized Clients in Case-Based Simulation: Five Years of Development in an Occupation-Based Curriculum. The American Occupational Therapy Education Summit, Atlanta, October 2013.
- Moore, R. L., & Fodrey, B. P. (2018). Distance education and technology infrastructure: Strategies and opportunities. In *Leading and managing e-learning* (pp. 87-100). Springer, Cham.
- Murphy, D. F. (2000). Key Concepts in ELT, Evaluation. *ELT Journal*, 54(2), 210- 211.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları: Teknikler ve SPSS destekli uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Norris, J. M. (2009). Understanding and improving language education through program evaluation: Introduction to the special issue. *Language Teaching Research*, 13, (1), 7–13
- Nur, R. (2020). Students' Perception On The Implementation Of Intensive English Course For Freshmen At Universitas Indonesia Timur: A Program Evaluation. *JISIP (Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan)*, 4(3), 545-558.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-278.
- Petsuwan, S., Pimdee, P., & Pupat, P. (2019). Impacts of Distance Education System on Teacher Competency of Remote Schools in Lower Northern Thailand. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(3), 41-47.
- Rao, S. M., & Krishnan, V. (2015). Distance education. Fourth International Conference on Higher Education: Special Emphasis on Management Education, Nitte University, December 29-30, 2014.
- Rovai, A. P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *The Internet and Higher Education*, 6(2), 109-124.

- Sae-Khow, J. (2014). Developing of Indicators of an E-Learning Benchmarking Model for Higher Education Institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 35-43.
- Saito, H., &Ebsworth, M. E. (2004). Seeing English Language Teaching and Learning through the Eyes of Japanese EFL and ESL Students. *Foreign Language Annals*, 37, 111- 124.
- Sand, O., Davis, D., Lammel, R., & Stone, T. (1960). Chapter III: Components of the Curriculum. *Review of Educational Research*, 30(3), 226-245.
- Swart, A. J. (2016), Distance Learning Engineering Students Languish Under Project-Based Learning, But Thrive in Case Studies and Practical Workshops, *IEEE Transactions On Education*, 59(2), 98–104.
- Tom-Lawyer, O. (2014). An Evaluation of the English Language Curriculum of the Nigeria Certificate in Education: A Case Study of a College of Education. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 69-79.
- Tunc, F. (2010). *Evaluation of an ELT Program at a Public University Using CIPP Model*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.

## 61-“To make a city into a season”: Three Poetic Interventions into Climate Catastrophe

Carl Jeffrey BOON<sup>1</sup>

**APA:** Boon, C. J. (2022). “To make a city into a season”: Three Poetic Interventions into Climate Catastrophe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 995-1003. DOI: 10.29000/rumelide.1074142.

### Abstract

For the last twenty years, climate change—or what may be more properly described as “climate catastrophe”—has been at the forefront of much social and scientific thinking. Given the science, nowadays we accept it as a fact of life on earth, or perhaps an existential force of doom, and are slowly growing used to the fact that we must drastically change the way we live. This paper argues that artistic expression had been addressing such environmental issues years before they had reached the general public’s awareness. Poets always seem to be ahead of their time, and such is the case with three writers associated with the Language School, Barrett Watten, Kit Robinson, and Harryette Mullen, whose work analyzed herein offers interventions—of different ways of approaching—the burgeoning climate catastrophe. Poets associated with the Language School, as the umbrella term suggests, made it their mission to interrogate language (and traditional poetic language) to produce dynamic and experimental writing. They began doing so in the 1970s against the backdrop of 1960s poststructuralist literary theory, especially the work of Jacques Derrida and Michel Foucault. Here it is argued that they were not only avant-garde practitioners of language, but also avant-garde thinkers when it came to the issue of the environment. The poems analyzed here provide readers unique perspectives on an issue that interests so many people today.

**Keywords:** Language poetry, climate change, politics, poetics

## “Bir şehri bir mevsime dönüştürmek”: İklim Felaketine Üç Şiirsel Müdahale

### Öz

Son yirmi yıldır, iklim değişikliği—ya da daha doğrusu “iklim felaketi” olarak tanımlanması gereken problem—çoğu sosyal ve bilimsel çalışmanın öncelik konuları arasında yer almaktadır. Bilimsel veriler çerçevesinde bu durumu dünyadaki yaşamın bir gerçekliği belki de varoluşsal bir son olarak kabul ediyoruz ve yavaş yavaş yaşam biçimimizi büyük ölçüde değiştirmemiz gerektiği gerçeğine alışmış bulunuyoruz. Sanatçıların ve özellikle şairlerin zamanlarının ilerisini görüp buna dair üretimde buldukları ifade edilir ve bu durum gerçekten de böyledir. Dil Okulu şairlerinden ve bu çalışmada bazı çalışmaları analiz edilen Barrett Watten, Kit Robinson ve Harryette Mullen deneysel ve dinamik yaklaşımlarıyla büyüyen iklim felaketine şiirleriyle müdahalede bulunmuş ve aynı zamanda geleneksel şiirsel dili sorgulamayı da misyon edinmişlerdir. Bu çalışma, burada örneklenen şairlerin şiir dilini, sadece avangard uygulayıcılar olarak değil, aynı zamanda çevre konusunda avangard düşünürler olarak kullandıklarını ortaya koyacak ve çevresel sorunları konu alan ve

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı (İzmir, Türkiye), tuib1974@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4355-8990 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074142]

kamuoyunun dikkatine sunan sanatsal çalışmaları ile, bu sorunları felakete dönüşmeden çok önce ele aldıklarını örneklerle tartışacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Dil şiiri, iklim değişikliği, siyaset, şiir sanatı

## Introduction: Earth and world

One need only read the news to conclude that, as for now, in 2021, the earth is doomed. We have begun to witness and live through the real effects of climate change, which would be better termed "climate catastrophe." In the last few years, we've witnessed wildfires ravaging California, more intense and larger hurricanes on average than ever before, and suffocating, unprecedented heat waves. As of this writing, the American Northwest and southwestern Canada are experiencing high temperatures not felt in a thousand years. One way to conceive of and frame climate catastrophe is to consider an earth-world split, of sorts (and its resulting clash zone where capitalist development encroaches upon nature) and review certain points made by Martin Heidegger in his theoretical work. Doing so will lead us toward the notion that, whereas the overuse of fossil fuels certainly represents the scientific side of today's crisis, our reliance on technology and worshiping of capital has exacerbated the crisis at the level of the social, i.e., in the ways we live our lives. Perhaps Marx's well-known base-superstructure differentiation offers insight into this dichotomy, with "base" being represented by hard-core scientific factors (fossil fuels, pollution etc.) and "superstructure" the realm in which effects of those factors are felt. The poets I examine here, of course, face the superstructure; their words describe *the world* affected by climate change.

Heidegger's "earth"/"world" dichotomy (from "The Origin of the Work of Art") is a useful starting-point for analyzing poems that address or are suggestive of today's ecological concerns. His distinction, however, must be problematized; "earth" does not correspond exactly to what we in the twenty-first century nostalgically call "nature," and "world" does not necessarily correspond to what I call the technocracy, that seemingly inescapable web of technology that increasingly controls our lives through the veil of notions like "ease" and "advancement." Nonetheless, his distinction is worth examining and "postmodernizing." Fredric Jameson's "The Cultural Logic of Late Capitalism"—with its brief but crucial reference to Heidegger—goes a long way in postmodernizing Heidegger's writing in "The Origin of the Work of Art." In complicating Heidegger, however, I am also forced to complicate Jameson, whose implicit notions about technology in "Cultural Logic" need to be reexamined. His arguments, while groundbreaking and enlightening are dated now; much has changed in the way that capitalist ideologues use and disperse technology. With the explosion of digital technology since about 1984 (when "Cultural Logic" was first published and the Macintosh corporation was launched), the world has gone from computer-aided to computer-centered to computer-reliant. Nor could Jameson have foreseen the impossibly rapid spread of digital computer technology—in the form of mobile phones—to even the most modest of consumers.

Today, as digital technology has largely overtaken manufacturing and heavy industry as a job source, relations among individuals, "nature," and technology have become increasingly complex. Relations between technology and capitalism are also complex. To argue that digital technology *harms nature* or people is to set up a false relation, though certainly an attractive one for eco-fundamentalists. To say that digital technology, people, and nature exist together is true; to say that they exist together in "harmony" (itself a loaded, stupid word) would be misleading. The poems that I examine here shed light on this disharmony: Barrett Watten's "Plasma," Kit Robinson's "In the American Tree," and "Wino

Rhino,” a poem from Harryette Mullen’s *Sleeping with the Dictionary*. I choose these particular poems owing to a pair of complementary factors: (1) as products of Language Poetry—that avant-garde trend in American poetry that emerged in the 1970s led by such writers and theorists as Ron Silliman and Bruce Andrews—their formal qualities challenge the mainstream poetry of the era (“workshop” poetry or what Silliman later termed the “School of Quietude”); and (2) their concern with (and framing of) the burgeoning eco-crisis in terms of the social were avant-garde in their own right. In other words, they moved toward addressing the changing planet when it was not yet trendy in the mainstream to do so, and focus on how people live through, respond, and emerge from it.

### Quiet country living

Barrett Watten’s “Plasma” (1979), one of Silliman’s selections for *In the American Tree* (an anthology of experimental poetry originally published in 1986 at the dawn of climate change awareness, at least for most lay-people) approaches the earth-world split from a different perspective and with a different set of goals than straightforward didactical or descriptive poetry. Watten doesn’t merely wish to describe how capitalist ideology scars the earth, leaving stains and remnants, although he accomplishes that quite vividly. There are numerous images of such scars in “Plasma.” Consider sentences like these [my commentary appears in brackets]:

All rainbows end in the street. [Rainbows don’t merely “end in the street”; the street devours their beauty, painting their prisms in shades of gray. The street is responsible for their death.]

A rock argues with the door. [As to which is a better boundary.]

The roadbed tilts upward, devouring detail. [The roadbed is “devouring” the details of the land: wildflowers, geological formations, minerals, soils, grasses, trees etc.]

A telephone pole is an edited tree. [Perhaps there is no better observation of environmental abuse.] (26-30)

The poem, however, goes beyond description and lamentation. It is more accurately understood as a powerful, direct indictment of human agency, of humans’ ironic desire to *re-transform* urbanized landscapes into original, ideal states of nature. The poem explores humans’ desire to propagate a “false nature” back upon a world already urbanized. This is not to say that Robinson and Silliman don’t perceive human agency and desire behind their images; Watten just makes his perception more explicit. The fourth sentence of the poem reads, “He never forgets his dreams.” I am suggesting that the “dreams” Watten refers to are best understood as human desires to manipulate and transform the world back to some supposedly more authentic, healthier state; such desires are driven by a Romantic idealization of nature.

The form of “Plasma” resembles much of Silliman’s seminal work in that it is comprised of new sentences, some of which stand alone as discrete paragraphs and some of which combine to form longer paragraphs. No paragraph, however, is longer than four sentences. Paragraph length generally increases as the poem proceeds, but there are exceptions. For example, there are several one-sentence paragraphs on the poem’s sixth and final page. Watten uses form very carefully here to reveal something about the poem’s content. The form of the poem (with paragraphs that build in length) actually reflects humans’ increasing desire to restore nature. With time and an increased hunger to extend the material bases of capitalism, these desires increase. Why even mention capitalism here? Because nature sells. The notion of the “pristine” or “untainted” sells. People are attracted to what they perceive has not (yet) been contaminated by the technocracy. While such places do exist in the world, Watten’s poem is interesting because explores the desire to “re-nature” what’s already been touched by capitalism. Nature has become

a hot commodity, not only in real estate, vacation resorts, and health foods, but in a wide range of products. Companies and advertising executives have appropriated the terms "country," "natural," and "100% pure"—and it's paying off in profits. Consider these three sentences from the first page of the poem:

To make a city into a season is to wear sunglasses inside a volcano.

The effect of the lack of effect.

The road turns into a beautiful country drive. (26)

The first sentence notes the inevitable futility and impossibility of trying to impose nature or that which occurs naturally (like seasons) upon a place (the city) wholly formed and inhabited by humans. It leads to destruction; one might deflect some of the volcano's light with sunglasses, but the intense heat is what kills. Nature, too, is vaster than humans are able surmise: there is much more than light that comes with a volcanic eruption, although light might be the first or most obvious phenomenon to be dealt with. "The effect of the lack of effect" refers to humans' attempt to make a landscape appear untouched and guarded from human interference.

Paradoxically, "Lack of effect" is the very effect that retailers and consumers have come to desire. Consider the food industry and its current diet and nutrition crazes: low fat or no fat, low carbohydrate or no carbohydrate, low cholesterol, or no cholesterol. Retailers and consumers, in their desire to rid their food of this stuff and rid its effects from their bodies, also sacrifice whatever good effects such products contain. Beer is another good example—and one of Slavoj Žižek's favorite points of analysis in his work: many consumers today want beer without alcohol; they want the experience of beer without its effects. They want "lack of effect." Perhaps the best example of the phenomenon is camping. People today go "camping" in hundred thousand dollar Winnebagos with thousands of dollars of equipment—all designed and marketed to enhance the experience. What's being marketed, however, is lack of effect. People want camping *without camping*, without the (dis)comforts of natural elements: weather, mosquitoes, and other dangers of the wilderness. The "effect" sentence, along with the next, sound like TV commercials for pristine country resorts—the vacation "resort" is often little more than a patch of wilderness manipulated by humans to be made comfortable, realistic, and original. The effect, however, is the same: vacationers can never really "get out" of the city if they choose to go to an advertised resort area. Both environments are equally manipulated. In both environments, whatever the original state *was* has been transformed.

The last line of the poem reads, "Such is night in the mountains" (31). That's the speaker's good-bye, as though all of these sentences form a one-night commentary, the speaker having meditated upon nature and considered its collision with the world of humans. More than once, he mentions "the rock," calling it at one point—and harking back to Heidegger's stone—"the ideal in the world of objects" (29). The speaker is aware that humans are constantly attempting to (re)create that ideal. Much postmodern human development springs from the desire I've mentioned: somehow we've grown tired or desperate with our concrete buildings or the steel that transports us from shopping mall to shopping mall, and in that desperation have sought to "return," at least aesthetically, to more natural or undeveloped environs. "Plasma," however, shows us that our desire to return to nature will ultimately not be realized, for we are the ones who have *created* these "undeveloped" places. Nature can never be restored to its original state, and any attempt to do so posits a false, anthropomorphic layer upon what is already there. Perhaps Watten, in calling the poem "Plasma," is suggesting that we look inward, to our bodies, to our very blood and the cells that comprise it, if we really wish to encounter nature undisturbed in its original, unified



state. Sadly, however, it is not in the nature of humans to look inward, for that would entail engaging with the real source of nature’s destruction: our own unending and intensifying pursuit of capital.

### A “Plastic” Earth

Kit Robinson’s “In the American Tree,” which begins on the first page of Silliman’s 1986 anthology of the same name, combines its critique of ideology with other concerns. First, it is a powerful indictment of the stuffy academic poetry held up by the New Critics and their followers as *the* standard. At the same time, it is an indictment of the subjugation of the environment. It begins, “A bitter wind taxes the will / causing dry syllables / to rise from the throat.” The “bitter wind” can be understood as the monologic form of discourse engaged in by critics of that poetry or writers of that poetry (a theme Kenneth Koch took up with “Fresh Air” forty years ago), but the *natural* image is a striking one: the wind is bitter; it is polluted. How can one sing or speak against such a wind? “Flipping out wd be one alternative,” Robinson writes, because

[...] having fired all the guns you find you are left with a ton of butter,

Which, if it isn’t eaten by some lurking rat  
hiding out under the gate, may well be picked  
up by the wind and spread all over

The face you’re by now too chicken to admit is yours.  
Wheat grows between bare toes  
of a cripple barely able to hold his or her breath

And at the crack of dawn  
we howl for more  
beer. (xiii)

A better alternative to “flipping out” is recognizing and writing about the ecological crisis, a crisis that can be partly understood as the clashing of nature and machines. In these stanzas, we see that nature (first in the form of the rat) has been forced into “hiding out under” human machinery. The rat is hiding “under the gate.” This image recalls the most famous gate in English poetry: Thomas Hardy’s “coppice gate” from “The Darkling Thrush,” arguably one of the first modernist poems in English. While Robinson and Hardy share little textual resemblance, their speakers’ sensibilities about ecological erosion—and the disintegration of social ties that accompanies it—are similar. The gate is an important symbol in that poem, as it represents at least two symbolic gateways: the gateway between the nineteenth and twentieth centuries and the emotional gateway Hardy’s speaker has to face. The entire poem is permeated with images of gray desolation (in the landscape) and emotional isolation (in the speaker’s spirits). Everything’s bleak. Why? Is the brutally bleak winter landscape to blame for the speaker’s sadness? Does *it* cause him to feel this way, or is the speaker, suffering from some emotional trauma brought about by the passage of time, by things changing, by a new century, simply projecting his inner turmoil *onto* that landscape? While both explanations work, I think the origins of hopelessness lie with the speaker. His hopelessness is a result of his feeling left out of a rapidly changing society. The year 1900, like the year 2021, was a time of intense mechanization and industrialization. Modernism means many things, but

one of the primary features of the period was huge technological advance. This speaker feels nostalgia for the "country"; he describes it bleakly because he senses its gradual disappearance. The modern period is marked by a loss of faith in central systems of authority—the church, the state, one's "gut instinct," or the land itself—and Hardy's speaker is lost. Perhaps the very last thing in which he has faith, the land, is being swallowed up. It would, in two decades, become the terrain of the first mechanized war.

The postmodern period is marked by an even more intense recognition of the loss of the land, and Robinson's poem chronicles that loss. We have "fired the guns" and fought noble (and selfish) wars, but still we're left with nothing. What little remains is bound to be scavenged by rats, creatures that Robinson depicts with more pity than revulsion. The rat waiting "under the gate" is not so much a menace but rather one that's been rejected by the dominant culture. Like a homeless person whose presence we'd like to ignore, the thought of whom we often repress, the rat is merely hungry. Robinson's landscape does not seem totally bleak, however: wheat is beginning to sprout, but not freely and easily. It doesn't have the benefit of full sun and has to grow through the cracks of toes, those of a "cripple barely able to hold his or her breath." The cripple must be breathing the "bitter," polluted wind that the speaker mentions in the first stanza. "[W]e howl for more / beer" brings Allen Ginsberg's famous poem to mind, in which marginalized individuals howl for any number of socio-political reasons, especially with the intrusion of the "Golgotha"-like cityscape and the horrific impact of urbanization and industrialization on people's psyches. Consider this excerpt from *Howl*:

Moloch the incomprehensible prison! Moloch the crossbone soulless  
jailhouse and Congress of sorrows! Moloch whose buildings are  
judgment! Moloch the vast stone of war! Moloch the stunned  
governments!  
Moloch *whose mind is pure machinery!* Moloch whose blood is running  
money! Moloch whose fingers are ten armies! Moloch whose breast is a cannibal dynamo! Moloch  
whose ear is a smoking tomb!  
Moloch whose eyes are a thousand blind windows! Moloch whose  
skyscrapers stand in the long streets like endless Jehovas! Moloch whose factories dream and croak  
in the fog! Moloch whose smokestacks and antennae crown the cities!  
Moloch whose love is endless oil and stone! Moloch whose soul is  
electricity and banks! Moloch whose poverty is the specter of genius! Moloch whose fate is a cloud  
of sexless hydrogen! Moloch whose name is the Mind! (*Collected Poems* 131, my emphasis)

Ginsberg imbues machines with evil personalities. These beasts are taking over our cities. Again, the same thing is happening today, more intensely, but in a much more subtle way. Unlike the skyscrapers and factories Ginsberg describes, the machines we've become dependent on today (like mobile phones) don't conquer via their monstrous size or sheer power. They conquer precisely because the dominant ideology (through media and advertising) makes it appear as though we can't live without them, can't work without them, communicate without them, or take pleasure without them.

Indeed, secret pleasure and sleek design have become the favored weapons of the technocracy, not overwhelming strength and power. The digital gadgets seen on America's streets today possess their users with a kind of genius that Ginsberg's Moloch—or any devil—could hardly imagine. These gadgets entrance their users sexually and emotionally. I've witnessed the cell phone become a substitute for sexual pleasure: watch students on campus, city commuters, and people waiting in airports manipulate

and hold these machines as if they were genitals. Certainly the pleasure that users derive from them goes beyond communication and information retrieval: it appears sensual and intoxicating. The cell phone also appears to have become a crutch for the lonely. When an individual speaks on the phone on a busy corner, she is announcing to those around her: “Look, I have friends, I am very popular. I am not the lonely person I appear to be.” The cell phone builds her self-esteem. Like a devil, it soothes her where she is most vulnerable. On a textual level, this excerpt from *Howl* points to Ginsberg as a precedent to the new sentence writers. While they are not complete sentences, his individual units, each beginning with “Moloch,” observe on a consistent, overarching theme. The breadth of Ginsberg’s observations, at least in this excerpt, is not as wide as Robinson’s or Silliman’s, but in other places we see him working horizontally, covering territory. He approaches the city as Silliman does, observing, recording, and commenting. The power of this particular excerpt is its verticality; he pounds a certain theme repeatedly: the military-industrial complex’s merger with downtown America.

Robinson continues, noting the clash between the natural and the technological:

[...]

The freeway is empty now, moonlight  
reflecting brightly off the belly of a blimp,

And as you wipe the red from your eyes  
and suck on the lemon someone has given you,  
you notice a curious warp in the sequence

Of events suggesting a time loop  
in which bitter details repeat  
themselves like the hands of a clock

Repeat their circular travels in a dream-  
like medium you find impossible to pierce:  
it simply spreads out before you, a field. (xiii-xiv)

Two themes emerge in the preceding stanzas. First, we are witness to the slamming together of the natural and mechanic: the moonlight reflecting off the blimp. We have here the natural and the technological coming together. Moreover, today’s blimps are no longer novelties—they function more as floating billboards for this company’s tire or that company’s film. Just as Ginsberg personified the machinery of war and industry, Robinson personifies the blimp, giving it a belly. The blimps of today are gentler machines than Moloch’s towers, but are just as pervasive as symbols of ideology. Robinson also introduces the theme of repetition in these stanzas, and this is where the poem turns into a kind of Romantic lament. “Details repeat” steadily and without mercy; these may be read as the details of technological domination: “the hands of a clock,” the blinking of a cursor, or the beep-beep of cell phones in the street. We cannot escape from these constant ticks. Like the wind, these “details” are “bitter.” They have worked their way into our conscious *and* our unconscious, to which Robinson alludes by noting the “dream- / like medium you find impossible to pierce.” He is right; this onslaught of technology can’t be pierced. “Space,” he reminds us at the end, “assumes the form of a bubble / whose limits are entirely plastic.” One can never completely pierce plastic because its nature is to transform, turning that

attempted puncture into a new kind of skin, a skin without "limits," and that is precisely how ideology functions. The Language (and postmodern) poet's task is to pierce that plastic. Poets have already achieved this with regard to the slowly-fading transparency of the New Critical school, but they must continue, because the ecological crisis will eventually affect everyone, even though

[...] it is Spring.

[And] The goddess herself

is really

Feeling great. (xiv)

### Different city, familiar streets

Robinson, perched somewhere within the American tree, extends his cultural critique in two directions. Down below he sees the roots of American poetic tradition; above the branches he imagines the floating slogans of capitalism on "the belly of a blimp." In the tradition of Ginsberg, Harryette Mullen's best work notes the social decay of urban America. She is a poet dedicated to combating racism, classism, and sexism with irony, wit, and creative—and at times surreal—wordplay. From *Sleeping with the Dictionary* (2002), "Wino Rhino" transposes images from the African wilderness and the American ghetto.

For no specific reason I have become one of the city's unicorns. No rare species, but one in range of danger. No mythical animal, but a common creature of urban legend. No potent stallion woven into poetry and song. Just the tough horny beast you may observe, roaming at large in our habitat. I'm known to adventurers whose drive-by safari is this circumscribed wilderness. Denatured photographers like to shoot me tipping the bottle, capture me snorting dust, mount on the wall my horn of empties that spilled the grape's blood. My flesh crawls with itchy insects. My heart quivers as arrows on street maps target me for urban removal. You can see that my hair's stiffened and my skin's thick, but the bravest camera can't document what my armor hides. How I know you so well. Why I know my own strength. Why, when I charge you with my rags, I won't overturn your sporty jeep. (79)

The poem's central figure is certainly a victim of economic change, but the crucial point is that he resists his ideological interpellation. Caught in the cycles of poverty, oppression, drink, and drugs common to ghetto life, he (the wino) also assumes an alternate identity, imagining himself as "the tough horny beast" (the rhino) more commonly associated with Africa. In the mainstream reading of this poem, the figure assumes the rhino's identity as a political statement, claiming perhaps, "I am tough and I am a survivor. You who drive your Jeeps and snap your thousand-dollar Nikon cameras, you who attempt to isolate and stereotype me by objectifying me as a journalist would objectify a wild animal, you who repress me and try to ignore my presence on 'your' city streets, you have no idea of the power I possess within. I could destroy you if I chose to do so." There is truth in that mainstream reading; in fact, the figure bears metaphorical resemblance to Langston Hughes's speaker in "I, Too, Sing America," who, forced to eat his supper in the kitchen, promises a future where he will be strong and equal. Nevertheless, the mainstream reading falls short, for this figure refuses the romanticization that goes along with his stereotyping. He refuses the (ironically) *privileged* position in society that goes along with being the system's romantic victim, portrayed on TV news specials and documentaries on urban decay (and renewal). He refuses romantic victimization, which is itself a thoroughly ideological act. By making the victim a hero, a tough survivor, ideology is in fact implying that if this guy can survive in the ghetto (and dream and imagine!) then anybody can survive. The ideological move changes the entire social scenario. Instead of pinning blame on the real source of urban disintegration, capitalism itself, instead of shining

the spotlight on it, ideology places the victim at the center, making him the *story*, and turns the whole scenario into a human-interest story.

The wino/rhino, however, refuses his victimization/romantic idealization and, in his refusal, he makes it impossible for the system to perform its ideological moves on him—and therefore refuses his heroism as a human-interest story survivor. He executes this refusal in two ways. First, he portrays himself as merely one of a crowd, common in this part of the world: “a common creature of urban legend.” There are many here like him. He is neither “rare” nor “mythical.” For its ideological moves to be successful, the system would have to portray him as rare, mythical, and extraordinary; he understands that, so he flatly denies those qualities. To present oneself as rare and mythical would be like offering oneself to the devil. He will allow no poetry to sing his praises; he will allow no documentary to categorize his plight. Second, he unabashedly displays his clothes and actions, announcing to the world, “I drink and snort and come to you in these rags.” He emphasizes his “otherness,” and knows that doing so will make it all the more difficult for the masters of ideology to perform their moves on him, for the masters require some trace of resemblance, some trace of “well, after all, he is just like us.” Without that trace, he is less likely to become their hero, and therefore a double-victim, for even though he refuses to be romanticized, he is a victim. America’s inner cities, especially in the 1970s and 1980s, rotted. The jobs fell away to suburbia or to other countries, and with the jobs, social and cultural opportunities disappeared, as well: arts, the parks, and shopping and entertainment. The story is well known, but can anything be blamed for the urban upheaval? It’s convenient to pin it on job loss, but it’s probably truer to say the changing nature of jobs themselves, America’s changing economic base, caused the upheaval. The technology sector has overtaken manufacturing and heavy industry; those jobs that the urban community had relied on gradually disappeared. The wino/rhino might be a victim of that change.

Technology is not the enemy of the inner cities—or of the working classes, for that matter. Perhaps in the future it will open up job opportunities everywhere. Perhaps in the future radical political and social thinkers will discover ways to use technology as a unifying force. As it stands today, however, technology still divides. The class gap in America isn’t narrowing. When Senator John Edwards claimed years ago that there are “two Americas,” he was right. Inequality in access to technology is partly to blame for the class gap. Nevertheless, technology, in itself, is fine. Like the poets I have presented here, we should reserve our most powerful critique for the technocracy, the vast system that is the result of capitalism’s appropriation of technology and encroachment upon the natural world.

### Bibliography

- Ginsberg, A. (1984). “Howl.” Collected poems 1947-1980. Harper. 126-34.
- Heidegger, M. (1977). Basic writings: from Being and Time (1927) to The Task of Thinking (1964). Ed. and intro. David Farrell Krell. Harper.
- Jameson, F. (1991). Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism. Duke University Press.
- Mullen, H. (2002). Sleeping with the dictionary. University of California Press.
- Robinson, K. (1986). “In the American Tree.” In the American tree: Language, realism, poetry. Ed. Ron Silliman. The National Poetry Foundation. xiii-xiv.
- Watten, B. (1986). “Plasma.” In the American tree: Language, realism, poetry. Ed. Ron Silliman. The National Poetry Foundation. 26-31.

## 62-From the Play to the Story: Writers and Readers of *A Jury of Her Peers*

Yasemin Güniz SERTEL<sup>1</sup>

**APA:** Sertel, Y. G. (2022). From the Play to the Story: Writers and Readers of *A Jury of Her Peers*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1004-1013. DOI: 10.29000/rumelide.1074146.

### Abstract

The purpose of this article is to study Susan Glaspell's story *A Jury of Her Peers* from the perspective of the reader-response criticism which emphasizes the significance of the readers as active participants in reading and evaluating a text. In this criticism, the active reader is endowed with the responsibility of generating a message or a meaning from the text. *A Jury of Her Peers* offers a meta-text of a murder mystery waiting to be solved by its active readers. The absent voice of the story Minnie Wright is suspected of being the murderer of his husband while she leaves behind a series of clues which have to be read as hidden texts with their hidden messages, leading their readers to the motives behind the murder case. As the text is read both by male and female characters/readers in relation with their gender roles, a feminist perspective adds a further connotation to the reader-response criticism of the text. Since male characters evaluate the situation with their prejudices shaped by the priority of a patriarchal perspective, they cannot read the hidden messages. Yet, they even cannot find a text to be read. However, female characters identifying themselves with Minnie are capable of finding all the clues and reading all the messages hidden in the text of Minnie. And they solve the mystery of the crime. Hence, they not only celebrate their common membership in sisterhood but they also experience a transformation towards their autonomous selves.

**Keywords:** dialectical text, rhetorical text, feminist criticism, reader-response criticism

### Oyundan Öyküye: *A Jury of Her Peers*'in Yazar ve Okurları

#### Öz

Bu makalenin amacı, Susan Glaspell'in *A Jury of Her Peers* adlı öyküsünü okur-odaklı kuram ışığında değerlendirmektir. Okur-odaklı kuram, bir metnin okunmasında ve değerlendirilmesinde okurların aktif katılımcılar olarak önemini vurgular. Bu bakış açısına göre, okuyucu metinden anlam üretmek veya metinleri/mesajları çözümlenmekle sorumludur. Bir cinayet hikayesini anlatan *A Jury of Her Peers* öyküsünün gizemi aktif okurları tarafından çözümlenmeyi beklemektedir. Öykü boyunca hakkında çok tartışmalar yapılan ancak öznel sesini hiç duymadığımız Minnie Wright, kocasının katili olarak gözaltında tutulmaktadır. Ancak geride bıraktığı eşyaları içerdiği gizli mesajlar ve ve ipuçlarıyla, onu cinayete yönlendiren metinler olarak değerlendirilir/okunur. Bu meta-metinler kadın ve erkek karakterler/okurlar tarafından toplumsal cinsiyet rollerine göre okunup değerlendirildiği için metnin okur-odaklı çözümlenmesi feminist bir bakış açısı ile yeni bir anlam kazanır. Öykünün erkek karakterleri durumu ataerkil bakış açıları ve önyargılarıyla koşullu bir şekilde değerlendirdikleri için ne bir mesaj ne de okunacak bir metin bulabilirler. Ancak Minnie ile empati kurabilen kadın karakterler tüm ipuçlarını görür, Minnie'nin metninde gizlenmiş mesajları

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri Bölümü, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), gsertel@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1249-7427 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074146]

okur ve cinayetin sırrını çözerler. Böylece hem ortak kadın öznelliklerini kutlamış olur hem de özerk kimliklerini bulmakla sonuçlanan bir değişim süreci geçirmiş olurlar.

**Anahtar kelimeler:** diyalektik metin, retorik metin, feminist eleştiri, okur-odaklı eleştiri

## Introduction

*A Jury of Her Peers* is a short story version of Susan Glaspell's play *Trifles* which was performed by the ProvinceTown Players in 1916. Inspired by a real incident, *A Jury of Her Peers* explains a murder story in which Minnie Wright, a woman living in an isolated farm house in the rural regions of Dickson County strangulates his husband while he is asleep. During the story, the County Attorney and the Sheriff make their investigations in the farmhouse while they are accompanied with Lewis Hale, a neighbor farmer who is the first person to realize the murder. Wives of the Sheriff and Lewis Hale (Mrs Peters and Mrs Hale) are also brought to the murder house in order to take some belongings of Minnie that she might need in the jail. During their investigation, men as the figures of authority are not able to find any clues to motivate Minnie for the murder as they disregard and belittle the simple tools of women especially in the kitchen. However, those simple tools mentioned as 'trifles' by men are the real clues of the murder and women realize their significance since they use similar tools in their daily lives and thus they solve the mystery of the murder. However, comprehending Minnie's situation and identifying themselves with her, women decide to keep silent and they do not share their knowledge with their husbands with the intention of protecting Minnie.

The capability of women in understanding the motives behind the murder and their ability to realize the significance of Minnie's belongings left behind such as the kitchen tools, half-finished housework, an empty bird cage and a half-made quilt transform the murder case into a big puzzle to be solved as well as becoming an important text awaiting to be read. As a matter of fact, throughout the story, all these clues become "a silent witness awaiting the translation of its visual signs into verbal language" (Sözalán, 2006: 28). However, the different reactions of men and women towards these clues in question force the reader to make a reading of the text from the perspective of the reader-response criticism. In reader response criticism, it is the responsibility of the reader to become an active interpreter of the text he/she reads. Rabinowitz interprets this role of the reader "as being governed not by what is in the text but, rather, by what readers bring to the text from outside" (qtd. in Schwarz, 1994:132). In other words, the reader is expected to give voice to the mute messages in the text. However, in this perspective, there is also a "connection between acts of reading or interpretation that are performed by characters within the text and the problems that we, as readers, face in interpreting the interpreters" (qtd. in Schwarz, 1994:132). Besides this approach, since the reading of Minnie's texts throughout *A Jury of Her Peers* also gives the message that "male indifference and cruelty towards women entail violence and death", the text requires a feminist reading as well (Sözalán, 2006: 24).

## Minnie Wright as an Author

As *A Jury of Her Peers* is about reading and re-reading of a murder story, different perspectives of men and women towards the clues left behind remind us of the "multiplicity of organization" of a "reading experience" which emphasizes "curiously contradictory" perspectives of different readers within reader-response criticism (Schwarz, 1994: 127). These contradictory approaches to the same text have their roots in E.D. Hirsch's "doctrine of critical relativity" which asserts that different people have different understandings of the same text. As Hirsch suggests, "everybody sees literature from his own angle of

vision and respond emotionally to [the text] through his own system of values and associations” (Hirsch, 1988:231). Roland Barthes also exemplifies the “doctrine of critical relativity” when he refers to the reading experience as “a multidimensional space in which a variety of readings... blend and clash. The text [becomes] a tissue of quotations drawn from the innumerable centers of culture”(Barthes, 1988:149). Under the light of these discussions, Wolfgang Iser refers to another dimension of the reader-response theory in his work *The Reading Process: A Phenomenological Approach*. In this work, he interprets the role of the author and the reader in a literary work in relation with “artistic” and “aesthetic” poles: “The literary work has two poles, which we might call the artistic, and the aesthetic: the artistic refers to the text created by the author, and the aesthetic to the realization accomplished by the reader” (Iser, 1988: 189). Therefore, in *A Jury of Her Peers* what Minnie leaves behind as clues comprises the artistic pole of the story and they make her the author of these clues which are waiting to be read and interpreted by the readers. Throughout *A Jury of Her Peers* women have no difficulty in understanding Minnie’s situation. Since they are living under the same circumstances, they have common experiences with Minnie. On a more general level, as women they share the same destiny so, they can read and understand the text written by Minnie through the clues she left behind. On another level, living in a rural place and leading a farmer’s life like Minnie, they can identify themselves with her and understand how lonely she was in that “lonesome-looking place... down in a hollow and the poplar trees around it were lonesome-looking trees” (Glaspell, 1918: 1) which does not even see the road. Besides, they know that Minnie has not been happy in her marriage with John Wright “a hard man... to pass the time of the day with” (Glaspell, 1918: 8) who does not want even a telephone at his home – thus rejecting the possibility of Minnie’s communication with other people. So, as Mrs Hale suggests, marriage with a hard man like John Wright adds further problems to the difficulties of living in a place of isolation: “I don’t think a place would be any cheerfuler for John Wright’s being in it”(Glaspell, 1918: 4). As a matter of fact, living in such an “extreme geographical isolation” in Dickson County reminds the reader of the difficult life conditions of the nineteenth century piooneers and farmers in the western open lands and prairies. Hedge refers to this difficult life style of –especially- women in the prairies as follows:

When a male Pioneer registered his sense of the land’s emptiness, it was often to recognize that the emptiness bore more heavily upon women... In Minnesota territory in 1850s and in the middle northwest in 1870s the prairie has a solitude way beyond the mere absence of human beings... Women, he observed, especially suffered. They “fled in terror”, or “stayed until the prairie broke them.” Women themselves reported that it was not unusual to spend five months in a log cabin without seeing another woman... or to spend one and a half years after arriving before being able to take a trip to town. The absence both of human contact and of any ameliorating features in the landscape exacerbated the loneliness felt by women who had often reluctantly uprooted themselves from eastern homes and families in order to follow their husbands westward (Hedges,2002: 53-54).

As Hedge continues to explain, such an extreme isolation accompanied with the diffucult duties of a farm woman - as in the case of Minnie Wright- can lead women into experiencing a psychological disorder:

Here again Glaspell’s story reflects a larger truth about the lives of rural women. Their isolation induced madness in many. The rate of insanity in rural areas especially for women, was a much discussed subject in the second half of the nineteenth century. As early as 1868 Sarah Josepha Hale, editör of the influential Godey’s Lady’s Book, expressed her concern that the farm population supplied the largest proportion for the nation’s insane asylums (Hedges,2002: 59).

Hedge’s sociological studies given in the above quotations reflect the actual experiences of many women left in isolation in rural places. Although Minnie is not reflected as a complete insane character in the story, her loneliness and her unhappiness in her marriage accompanied with the loss of her only



company, namely her bird gives harm to her psychological health and leaves her in an unstable psychology. Even social psychologists emphasize the significance of isolation as a symptom of depression in the lives of farm women: “Women, often active as agricultural partners in farm operation, may be at higher risk for depressive symptoms as they attempt to juggle a multitude of farm and family responsibilities. Feelings of isolation and loneliness are compounded by the rural location of farms and the nature farm work. Taken together, these environmental and social influences may contribute to the depressive symptoms” (Corruth & Logan, 2002: 214).

Since these conditions are experienced by many women in rural places and thus become their common experience, Minnie’s problems can also be accepted as the reflections of Mrs Hale’s and Mrs Peter’s experiences. Hence, the text written and hidden in the house, in the kitchen tools or in the quilt is according to women not a mystery to be solved, but a reflection of their subjective positioning. Yet, men who are responsible for solving the crime case as the patriarchal leaders of the society do not even realize the significance of these clues since they are only trifle kitchen tools of women. The Sheriff shows his reaction to these trifles with these words: “Nothing here but kitchen things, he said with a little laugh for the insignificance of kitchen things”(Glaspell, 1918: 3). Mr Hale also supports him by saying: “Women are used to worrying over trifles” (Glaspell, 1918: 4). As a matter of fact, men are looking for real clues “that would point to any motive” (Glaspell, 1918: 3) as the presence of a gun or a forced window. According to Christopher Bigsby,

It is, however, the very trifles of domestic life which the men so casually dismiss that contain the real clues to the despair, the anxiety and the tension which in all probability explain the crime which so baffles them. It is not simply that supposedly trained observers fail to realize the significance of the details which confront them, but that their own male arrogance stands between them and understanding. Their myopia is a product of a more fundamental failure – a failure of human concern and emotional sensitivity. That failure is precisely at the root of the crime which they set out to investigate (Bigsby, 2000: 10).

As a matter of fact, men evaluate the situation with their assumptions and prejudices which have their roots in the problem of gender and sexuality shaped by the priority of a patriarchal perspective. Hence, leaving aside the appreciation of those tools as clues, they even do not see a text to be read among those “trifles”. According to Fetterley, “it is not simply that the men cannot read the text that is placed before them. Rather, they literally can not recognize it as a text because they cannot imagine that women have stories” (Fetterley, 1986: 147-148). It is this humiliating and belittling attitude that leads women not to share what they have found as the real clues of the murder with their men. As a matter of fact, men’s rejection of finding a text or reading it can also be related to their subjective positionings. Because, the realization or the acceptance of those tools as hints of Minnie’s suffering in her unhappy marriage with an indifferent and a hard man would lead men to confront and to accept their own indifference, insensitivity or arrogance towards women. As representatives of this masculine perspective, men know women only with their names of marriage denying a private identity for them and referring to Sheriff’s wife as Mrs Peters who is “married to the law”; a condition accepted as the ultimate essence of her existence. So Mrs Peters is expected to read the texts and stories of men, not of women. Therefore, different perspectives of men and women in *A Jury of Her Peers* have their roots in the different positionings of them in relation with their gender roles. And these different positionings throughout the story can be accepted as the exemplifications of E.D. Hirsch’s “doctrine of critical relativity” or Stephen Booth’s “multiplicity of organizations” of a reading experience within the reader-response criticism.

## Readers of Minnie Wright's Texts

The different perspectives acquired during the reading process is examined in two categories in Wolfgang Iser's work *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* such as the "implied reader" and the "actual reader" (qtd. in Schwarz, 1994:127). The actual reader is the one who reads what he sees before him without realizing the significance of the texts, their various symbols and possible connotations. Therefore, in *A Jury of Her Peers*, men become the actual readers who see only a mess in the kitchen and who perceive Minnie as a woman with no "home-making instinct" (Glaspell, 1918: 4). On the other hand, Iser defines implied reader as "the reader whom the text creates for itself and amounts to a network of response inviting structures which predispose us to read in certain ways" (Brooker, Selden, Widdowson, 1997: 56). So the implied reader becomes the active reader who realizes the significance of all the symbols or the different connotations of the text implied by its author. In other words, the implied reader is the active interpreter who is able to read the hidden messages given in the text. Moreover, Iser's theory in *The Reading Process: A Phenomenological Approach* mentioned at the beginning parts of this article brings another dimension to the position of the different readers (implied reader and actual reader). Iser defines the role of the readers in relation with the aesthetic pole of a literary text. The aesthetic pole is "the realization accomplished by the reader" (Iser, 1988: 189). Studying *A Jury of Her Peers* from Iser's perspective in relation with the aesthetic pole, it is possible to refer to the responses of the implied and actual readers as various realizations experienced by the male and female characters. Within this pole, the text brings a kind of illumination and an effect on the readers. Therefore, the readers' reactions to the texts, namely the clues left by Minnie provide the fundamentals of the aesthetic pole in the story. The aesthetic pole also provides "a virtual dimension" to the reading process by combining the text with the imagination of the reader. Iser explains this virtual dimension as follows:

The fact that completely different readers can be differently affected by the 'reality' of a particular text is ample evidence of the degree to which literary texts transform reading into a creative process that is far above mere perception of what is written. The literary text activates our own faculties, enabling us to recreate the world it presents. The product of this creative activity is what we might call the virtual dimension of the text, which endows it with its reality. This virtual dimension is not the text itself, nor is it the imagination of the reader: it is the coming together of text and imagination. The activity of reading can be characterized as a sort of kaleidoscope of perspectives, preintentions, recollections (Iser, 1988:192).

The virtual dimension in *A jury of Her Peers* is the unity achieved when the clues left by Minnie are interpreted in different ways by the male and female characters and thus, even the character of Minnie is constructed in contradiction with each other in the minds of men and women. Throughout the story, women become the implied readers, that is, the active interpreters of the text written by Minnie by following the clues carefully and by identifying themselves with her. The first text that the women read is the untidy kitchen with the dirty towels, unwashed pans in the sink, half-baked bread and the flour left on the table. In feminist theories, the house, especially the kitchen is defined as the private-service sphere of women. As the name suggests, it is the place where they belong with all its privacy and it is the place where they are expected to serve. In principle, women are expected to do the housework, look after their children and serve their husbands in this private-service sphere. It is also expected from women to keep this place of belonging neat and in order and work/live here functionally. A deviation from this order labels women as abnormal therefore, the disorder in Minnie's kitchen is interpreted by the County Attorney Mr Henderson as follows: "I shouldn't say she had the home-making instinct" (Glaspell, 1918: 4). On the other hand, women are able to realize that something wrong has happened in that house and all that disorder is the outward reflection of Minnie's anger, anxiety and disordered psychology after the

death of her husband. As a matter of fact, these are the motives behind the murder that men are desperately looking for. Women's ability to read the disordered situation of the kitchen has its roots in the common experiences of women which can be defined as the female subjective position. In other words, women's common experiences as wives of farmers living in the same environment under similar conditions and sharing the similar experiences frame their perspectives as female subjects. As female subjects, their common burdens of life allow Mrs Hale and Mrs Peters to empathize with Minnie's psychology. Therefore, when Mrs Hale looks at Minnie's untidy kitchen with all the half-finished work, she remembers her own untidy kitchen when the investigation team comes to bring her that morning:

She thought the flour in her kitchen at home - half-sifted, half not sifted. She had been interrupted, and had left things half done. What had interrupted Minnie? Why had that work been left half-done? She made a move as if to finish it – unfinished things always bothered her (Glaspell, 1918:5).

Identifying herself with Minnie Mrs Hale knows that the kitchen in a mess is not the proof of Minnie's lack of a home-making instinct, but it is a sign of her worries and anxieties which hinder her to accomplish her private-service sphere duties. As a matter of fact, gender roles impose some responsibilities on man and woman which have to be accomplished under any circumstances. In patriarchal societies, female-gender role forces women to accomplish the housework without a mistake disregarding her psychological situation. This expectation has framed the understanding of the male characters when they see the mess in the kitchen. However, this mess -as suggested also by the American Psychological Association- is a proof of an "adjustment disorder" among "gender related acute stress disorders" which is accepted as "more prevalent among females" and which generally reveals itself "after trauma exposure" (APA, 2013: 285). In clinical psychology, trauma exposure includes cases like "exposure to actual or threatened death" by "directly experiencing the traumatic events" or "witnessing, in person, the event(s) as it occurs" (APA, 2013:280). Without doubt, what Minnie experiences in the midst of her dirty and untidy kitchen is acute stress disorder which also shows itself in an "extreme level of anxiety" and which results in "incapacity to attend to tasks" and "withdrawal from many situations [as] absenteeism from work" (APA, 2013: 285).

Besides the kitchen, another text women as implied readers are able to read in Minnie's house is the broken bird cage and a strangulated bird with a broken neck wrapped in a piece of silk. The bird and its singing has been a source of life for Minnie in her lonely life. Living in an isolated farm house with an indifferent man who deprives Minnie of any communication by rejecting to have even a telephone wire since "all he asked was peace and quiet" (Glaspell, 1918: 2), John Wright is disturbed even by the voice of the bird. The women examine the dead bird carefully and realize that it is strangulated by John Wright: "No, Wright wouldn't like the bird... a thing that sang. She used to sing. He killed that too" (Glaspell, 1918: 9). Since Minnie experiences an ultimate loneliness when her husband is working on the farm for the whole day, the bird becomes her only company. Being deprived of its singing as well as being a witness to its murder make Minnie experience a psychological instability (adjustment disorder). As a reaction to the murder of the bird, Minnie in her uncontrollable anger kills her husband by strangulation while he is asleep. Hedges also refers to the strangulation of the bird as a motive for Minnie's murderous inclinations and her unstable psychology showing itself as the result of an acute stress disorder:

That the loss of her music, in the shape of a bird, should have triggered murderous behavior in Minnie Wright is therefore neither gratuitous nor melodramatic... In the monotonous expanses of the prairie and the plains, the presence of one small spot of color, a bit of music, might spell the difference between sanity and madness (Hedges, 2002:59-60).

The strangulated bird wrapped in silk reminds Mrs Hale the death of her first baby and the unbearable silence and loneliness she has experienced after that incident: “ ‘I know what stillness is’, she said in a queer, monotonous voice. ‘When we homesteaded in Dakota, and my first baby died – after he was two years old- and me with no other then’...” (Glaspell, 1918: 9). One of the characteristics of the implied readers is their ability to generate a meaning which is not openly mentioned in the text by its author. As mentioned in *Interaction between Text and Reader*, “what is missing from a narrative causes the implied reader to fill in the blanks creatively” (Schwarz, 1994: 128). As a result of her implied reader position, Mrs Hale’s female subjectivity also reads the bird as a child, a baby of Minnie that she has never had and, the absence of the bird/baby as the loss of the meaning of her life: “I wonder how it would seem, Mrs Hale at last began, as if feeling her way over strange ground- never to have had any children around” (Glaspell, 1918: 9). Besides replacing the child Minnie has never had, the bird also represents the identity of Minnie as a cheerful choir singer in her girlhood. Mrs Hale remembers those happy days of Minnie as follows: “I wish you’d seen Minnie Foster... when she wore a white dress with blue ribbons, and stood up there in the choir and sang” (Glaspell, 1918: 9). Therefore, in the dead body of the bird, Mrs Hale reads the spiritual death of Minnie as well.

Wolfgang Iser refers to another feature of the implied readers as their potential of acquiring “certain mental images in the process of reading; however, the images will inevitably be colored by the reader’s existing stock of experience” (qtd. in Selden, Brooker, Widdowson: 1997: 56). In this process, “the stock of experience” becomes revitalization of the past incidents and memories for the reader because “we [as readers] hold in our minds certain expectations, based on our memory of characters and events” (qtd. in Selden, Brooker, Widdowson: 1997: 56). In *A Jury of Her Peers*, as a result of the combination of the mental images received from the dead bird with the past incidents, remembrances and memories, Mrs Peters (wife of the Sheriff who is married to the law) also experiences a kind of awakening and then an identification with Minnie. She remembers her suffering when her cat was killed by a boy in her childhood memories:

‘When I was a girl’, said Mrs Peters, under her breath, ‘my kitten – there was a boy took a hatchet, and before my eyes – before I could get there-’ She covered her face an instant. ‘If They hadn’t held me back I would have’... she caught herself, looked upstairs where footsteps were heard, and finished weakly – ‘hurt him’ (Glaspell, 1918: 9).

Hence, in the dead bird, Mrs Peters reads the rage of Minnie combined with her unbearable pain. Reading this anger initiates a journey into Mrs Peter’s childhood as well. And the combination of the “mental images” with her own experiences in the past forces Mrs Peters to keep the reason behind the murder as a secret between herself and Mrs Hale. Thus, she experiences a transformation from “the wife of the law” into an autonomous woman who decides to protect Minnie: “Then her eyes pointed the way to the basket in which was hidden the thing that would make certain the conviction of the other woman – that woman who was not there and yet who had been there with them all through that hour” (Glaspell, 1918: 11).

The most important text that women as implied readers are able to read is the half-finished quilt left in the sewing-basket. Throughout the story, the quilt-making has a significance both in women’s culture especially in a rural area and also for the evaluation of the text according to the reader-response criticism. Karen F. Stein summarizes the importance of quilt-making as an essential social activity in women’s culture as follows:

Quilts were made primarily for their utility; but they also offered an outlet for creativity that often had no other available channel of expression. For the many women who had no knowledge of reading

and writing, and who could not have spent their time in such non-productive activities, patchwork became a means of artistic self-expression. In the quilt patterns and the names for them that their makers devised, women told the stories of their lives. The quilting itself... was done in a communal setting... Groups of women would gather around the quilting frame to cooperate in the tedious task of quilting. The quilting bee was one of the main social events for women whose daily lives kept them isolated from each other (Stein qtd. in Chinoy & Jenkins, 1981: 254-255).

The messages written on the sewings have also become an important aspect of women's culture. Quilting becomes the first lesson that mothers have to teach their daughters and thus, quilting/ sewing contains messages in itself that has to be transmitted from one generation to the next. In the patterns of those quilts and in the names given to those patterns, women's culture -exemplified in various stories- is recorded. Names of the patterns as "Log Cabin, Baby's Blocks, Corn and Beans, Covered Wagon Trail, Underground Railroad and Union Star" reflect not only women's "daily routines" but also their interest in social and political incidents. (Stein qtd. in Chinoy & Jenkins, 1981: 254-255) Messages written on the sewings and quilts have also become a source for the mythological stories in relation with women's position. Among these stories, Procne's story is the most famous one in Greek mythology which tells the story of the messages weaved on a wedding robe:

In the myth, Terseus is enchanted by the voice of his wife Procne's younger sister Philomela, and falls in love with her. Having been told by his son-in-law that his daughter is dead, Pandion sends Philomela to replace his sister... When Procne finds out about her husband's treachery... in slaves' quarters, she manages to weave a secret message... into the bridal robe intended for Philomela (Sözalán, 2006: 31).

Procne's message weaved on the wedding robe and her desire for revenge directly remind us of Minnie's message written on her own quilt and her desire to take the revenge of her precious bird. Therefore, through the quilt she has made, Minnie gives voice to her feelings, anxieties and frustrations. The quilt becomes the channel through which she explains her pain and suffering to Mrs Hale and Mrs Peters. What attracts the attention of these two women in Minnie's quilt is the disorder in the last half-finished quilt whereas the rest of the patchwork is sewed in a regular way. Comparing the disordered quilt with the rest of the patchwork, they realize that Minnie "didn't know what she was about" and "she was so nervous about" something that has happened (Glaspell, 1918: 7). Therefore, the disordered quilt as a text becomes "an instance of parole, a coded message which contains the silenced woman's narrative that can only be decoded by other women" (Sözalán, 2006: 30). This written message tells Mrs Hale and Mrs Peters that Minnie is suffering because of the death of her bird/her baby which has become the only joy in her life and because of this pain, she is on the verge of madness. And thus, she is not able to control herself and thus she can do everything. As a matter of fact, this is the real clue that men are desperately searching for in the upstairs.

Considering this as a message on the quilt, Mrs Hale and Mrs Peters become sure of the motives behind John Wright's murder. However, their reaction becomes protecting Minnie against the harsh male society with its injustices and laws. With these thoughts on her mind, Mrs Hale "threaded a needle and started to replace bad sewing with good" (Glaspell, 1918: 7). This act is Mrs Hale's rebellion against the dominant male authority and its hegemony since by replacing the disordered patterns in the quilt with the good ones, she erases Minnie's text after she reads it thus, all the clues are wiped out. And this act becomes the pact of the mute communication between the two women: "One piece of the crazy sewing remained unripped. Mrs Peter's back turned, Martha Hale now scrutinized that piece, compared it with the dainty, accurate sewing of the other blocks. The difference was startling. Holding this block made her feel queer, as if the distracted thoughts of the women who had perhaps turned to it to try and quiet herself were communicating themselves to her" (Glaspell, 1918: 7).

Reader-response criticism categorizes the literary texts in two groups: “the rhetorical text” and “the dialectical text”. In rhetorical texts, there is a tendency to “reflect and reinforce opinions that readers already hold” (Schwarz, 1994: 127). Men of the story see nothing more than a rhetorical text in the kitchen of Minnie since they are conditioned by their own prejudices not only towards Minnie but also towards all women. Therefore, in *A Jury of Her Peers*, the rhetorical aspect of texts - such as the kitchen tools or the quilt- are related with the female-gender role of Minnie from the male perspective and thus, they are read as signs of Minnie’s irresponsibility as a housewife. The rhetorical text does not offer any further connotations to men. On the other hand, “a dialectical text, rather than presenting an opinion as if it were truth, challenges readers to discover truths on their own.” In this way, they become texts that “prod and provoke” the reader (Schwarz, 1994: 127). However, while proding and provoking their own truths in reading a dialectical text, the readers have to reject the common appreciations and categorizations in the discourse of the dominant perspectives. Therefore, the rhetorical text constructed in the minds of the male characters have to be rejected and even deconstructed by women in order to appreciate the full meaning of the dialectical texts: “Instead of offering a ‘single, sustained argument’, a dialectical text [...] may be so arranged that to enter into the spirit and assumption of any one of its [...] units is implicitly to reject the spirit and assumption of the unit immediately preceding” (Schwarz, 1994:127-128). Hence, as woman characters of the story, Mrs Peters and Mrs Hale become the readers of the dialectical text written by Minnie. By reading the messages given in the dialectical texts, they identify themselves with Minnie and they experience an awareness of their common membership in womanhood. As Judith Fetterley suggests, “the reading of woman’s texts has the potential of giving woman a knowledge of the self, for putting us in contact with our real selves, which the reading of male texts can not provide” (Fetterley, 1986: 151-152). This self-knowledge, in other words, the female subjectivity is mentioned by Mrs Hale towards the end of the story as follows: “We all go through the same thing – it’s all just a different kind of the same thing! If it weren’t – why do you and I understand? Why do we know what we know this minute?” (Glaspell, 1918: 10)

## Conclusion

In *The Reading Process: A Phenomenological Approach*, Wolfgang Iser refers to “two poles” of a literary text which are “the artistic and the aesthetic: the artistic refers to the text created by the author, and the aesthetic to the realization accomplished by the reader” (Iser, 1988: 189). In *A Jury of Her Peers*, the artistic pole of Minnie’s texts become her untidy kitchen, kitchen tools, the strangulated bird wrapped in a silk and the quilt with its irregularities and disorders whereas the aesthetic pole of the texts in question take us to what Mrs Peters and Mrs Hale understand from those texts. This comprehension initiates a self-realization and even a transformation in the female characters. Instead of being only obedient wives, they decide to be autonomous women who understand and support each other: “Slowly, unwillingly Mrs Peters turned her head until her eyes met the eyes of the other woman. There was a moment when they held each other in a steady, burning look in which there was no evasion nor flinching. Then Martha Hale’s eyes pointed the way to the basket in which was hidden the thing that would make certain the conviction of the other woman”(Glaspell, 1918: 11). Since woman characters are supported with the power of their sisterhood, the reality of the murder becomes their hidden secret buried forever in their female subjectivity.

*A Jury of Her Peers* is a meta-text of a murder mystery written by a woman Susan Glaspell which also explains the story of the texts written and read by women. Since reader-response criticism refers to the significance of various texts which offer various meanings for various readers, readers of *A Jury of Her Peers* enjoy the opportunity of reading the texts of the absent protagonist Minnie Wright both from the

perspective of men who become the actual readers and from the perspective of women who become the implied readers. While the actual readers/male characters only see a rhetorical text before them which prevents them to solve the mystery of the murder, the implied reader/female characters can read all the messages coded in the dialectical text by Minnie who is the main suspect of the murder. However, women reject to share the information they have acquired from the text of Minnie with their men who are in fact, the real investigators of the murder. In doing so, they both protect Minnie from the laws and injustices of the male hegemony and they also silently rebel against the patriarchal system which rejects to read woman's texts and woman's lives. The end of the story depicts the silent victory of women's revolt and the mute celebration of women's common membership in womanhood.

### References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Manual 5 (DSM-5)* Washington, London: American Psychiatric Publishing.
- Barthes, R. (1988). The Death of the Reader. In Lodge D. (Ed.), *Modern Criticism and Theory – A Reader*. London:Longman, 145-150.
- Bigsby, C.W.E. (2000). Introduction. In Bigsby, C.W.E. (Ed.), *Plays by Susan Glaspell*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-31.
- Brooker, P. & Selden, R. & Widdowson, P. (1997). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. London & New York& Toronto: Prentice Hall.
- Carruth, A. & Logan, C. (2002) Depressive Symptoms in Farm Women: Effects of Health Status and Framing LifeStyle Characteristics, Behaviors and Beliefs. In *Journal of Community Health*. Vol. 27, No.3, 213-228.
- Chinoy, H. K. & Jenkins L. W. (1981). *Women in American Theater*. Lexington & New York: Crown Publishers.
- Fetterley, J. (1986). Reading about Reading: 'A Jury of Her Peers', 'The Murders in the Rue Morgue' and 'The Yellow Wallpaper'. In Flynn, E. & Schweickart, P. (Ed.), *Gender and Reading - Essays on Readers, Texts and Contexts*. John Hopkins University Press, 147-164.
- Glaspell, S. (1918). A Jury of Her Peers. *Every Week*. Crowell Publishing Company. 1-11. [Nmi.org/wp.content/uploads/2015/01/1345.pdf](http://Nmi.org/wp.content/uploads/2015/01/1345.pdf)
- Hedges, E. (2002). Small Things Reconsidered, A Jury of Her Peers. In Ben-Zvi, L. (Ed.), *Susan Glaspell – Essays on her Theater and Fiction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 49-70.
- Hirsch, E.D. (1988). Faulty Perspectives. In Lodge, D. (Ed.). *Modern Criticism and Theory – A Reader*. London: Longman, 230-240.
- Iser, W. (1988). The Reading Process: A Phenomenological Approach. In Lodge, D. (Ed.). *Modern Criticism and Theory – A Reader*. London: Longman, 188-205.
- Schwarz, D. (1994). *The Dead –James Joyce*. Boston & New York: MacMillan Press Ltd.
- Sözalın, Ö. (2006). *The Stage in the Text - Essays on American Drama*. İstanbul: Okuyan Us Yayın.

### 63-The textual analysis of "The Tell- Tale Heart" by Edgar Allan Poe

Havva FETTAHOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Fettahoğlu, H. (2022). The textual analysis of "The Tell- Tale Heart" by Edgar Allan Poe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1014-1023. DOI: 10.29000/rumelide.1074148.

#### Abstract

A text, as distinct from a sentence, can be defined as a literal use of language. Text is the unit of communication, and for a piece of language to be a text, it must be produces for a communicative purpose. Every sentence in the text is loaded with communicative tools such as transferring information, conveying attitudes or feelings, presenting facts. Seven standards of textuality which are cohesion and coherence as a text oriented and acceptability, informativity, situationality, intentionality and intertextuality as a context oriented that helps to conduct this purpose. A text is considered as a communicative if it meets these properties otherwise it called non-text. (Widdowson, 2007). In this study, how the meaning of a short story is built through seven textuality standards is explained. Thus, "The Tell-Tale Heart" which had been written by Edgar Allan Poe is analysed in this research within the context of the seven textuality requirements. In this research qualitative research method conducted to explain the standards in the text. In the research, the text was examined in detail first in terms of cohesion and then in terms of coherence. In addition, the text was examined in detail according to other criteria. As a result of the examinations, it has been observed that the examined text complies with the properties of both cohesive and coherence.

**Keywords:** Text, seven standards of textuality, short story, textual analysis

#### Edgar Allan Poe'nun Gammaz Yürek'in metin analizi

#### Öz

Metin, cümleden farklı olarak, dilin gerçek kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Metin bir iletişim birimidir ve yazılı ya da sözlü herhangi bir dil parçasının metin olarak kabul edilmesi için iletişimsel amaç için üretilmiş olması gerekmektedir. Her bir cümle bilgiyi aktarma, tutum ve duygu aktarma, olgu sunma gibi iletişimsel amaçlar yüklenir. Metin odaklı olan bağdaşıklık ve tutarlık; bağlam odaklı olan kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık gibi yedi metinsellik ölçütleri bu amacı oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Bir metnin iletişimsel olarak kabul edilebilmesi için bu özellikleri barındırması gerekmektedir, aksi durumda metin olarak kabul edilemez. (Widdowson, 2007). Bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışmada kısa hikayede metinsellik ölçütleri yoluyla anlamın nasıl oluşturulduğu incelenmiştir. Kısa hikaye olarak Edgar Allan Poe'nun kaleme aldığı "The Tell-Tale Heart" adlı kısa hikaye seçilmiştir ve bu ölçütler bağlamında incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada metin ilk olarak bağdaşıklık ve daha sonra tutarlılık bakımından incelenmiştir. Ayrıca, metinde diğer ölçütler de detaylı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen metnin yapılan incelemeler sonucunda hem dilbilgisel olarak bağdaşıklık hem de anlamsal olarak tutarlılık ölçütlerine uygun olduğu gözlemlenmiştir.

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), havvafettahoglu@stu.aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1810-3668 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074148]



**Anahtar kelimeler:** Metin, metinsellik ölçütleri, kısa hikaye, metin analizi

## Introduction

It is insufficient for language analyses to remain at the sentence level and linguistics studies have turned to beyond sentence studies. Thus, the concept of text has begun to gain importance in linguistics. This orientation has led to the emergence of text linguistics, which aims to remove the text from the sentence level and treat it as a whole. Text linguistics is a field of linguistics that investigates the criteria that texts should carry and determines the criteria for texts to be text. Thus, it describes the general conditions and rules of text formation and tries to explain their importance for understanding the text (Özkan, 2004).

Linguists make different definitions of exactly what a text is? Hartman and Allison (1996) define text as an idea or experience expressed in written form while Widdowson defines it an actual usage of language and he added that, any piece of language identified as a text as soon as it has been produced for a communicative purpose (2007). The fact that the literary text has an integrity, led to research what the criteria revealing the integrity are and their nature. De Beaugrande and Dressler (1981), who focused on the functions of the texts, see the text as a communication-related act that fulfils the structure and regulatory elements of the text, and collects the criteria that make up the textuality in order for a language product to be a text and to provide a healthy communication (Kılıç, 2002). In terms of linguistics, the text that is lack of any of these criteria, the communication of the text will not be healthy and the text that has no communication value will not be accepted as a text. This purpose is an essential sight of a text because, it is the connection between the reader and the text. The connection is the transformation of meaning and intention of the author to the reader, who are both party of a text. If a text is not communicative, its reader will not realize the meaning and intention of it and called non-text (Beaugrande & Dressler,1981).

These criteria are cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality and intertextuality that called seven standards of textuality important elements for comprehend the text which presents the meaning. Cohesion is the relationship between concepts in a text. It deals with the grammatical rules by which words are connected to each other to form sentences and sentences to form a larger unit, the text. Coherence is defined as the relationship between sentences and paragraphs. Intentionality is the ability of the author to reveal the message he wants to convey to the reader in a text. Acceptability, is about the situation in which the reader presents this thought clearly and comprehensibly as a result of the author's revealing his purpose. Situationality is the appropriate description of the subject of the text according to the audience it addresses and the purpose it wants to achieve. Informativity is the situation in which the text presents new and interesting information to the reader. As for intertextuality, according to Kristeva, who used this concept for the first time, each text is formed by melting and transforming another text within itself. In the most general sense, intertextuality refers to the explicit or implicit relations of a text or a group of texts with other texts. (Bal et all., 2014). Written text is crucial factor to convey meaning to the reader and by means of it, writers can express their thoughts and opinions and share values. (Crowhurst,1990).

In a well- written text, reader have to understand the ideas of the author and the message that is given. Therefore, the main focus of this study is linguistic analysis that is focused the seven standards of textuality in written text, short story. Short story is a sort of written material that is an integral aspect of a work of art. It transmits meaning in the same way that other text styles do, in which the writer tells a

lot of information in a few sentences. As a result, the writer employs all of the language's potential, including literary arts, metaphors, symbolic language, word meanings, and so on (Torusdağ, 2018). Poe, who is the father of short story, defines the short story as a short narrative that can be told or read in one sitting. It means first the written text which called story should be short and it needs to have enough coherence to hold the reader's attention from start to finish (Lawrence, 1917). The best way to reveal the coherent is to examine the text according to its textual standards according to De Beaugrande and Dressler's theory, Seven Standards of Textuality (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality). In this research the short story of Edgar Allan Poe, "The Tell- Tale Heart" will be examine by considering these standards.

"The Tell-Tale Heart" was written by Edgar Allan Poe, the father of short story, and published in 1843. It is a story of an unnamed individual. The language is monologue which is dramatically written from the point of someone who has executed a homicide and fights with his insanity. In the story narrator cannot stand the pale blue eye of old man that lives with him. The story consists of four pages and fifteen paragraphs. In the story, Poe achieves an anxious and suspenseful impact and allows readers to slink inside the criminal's head (Amir, 2017).

### Literature review

Text is a communication event that fits seven textuality requirements, which are cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality, and it is not considered as a communicative if doesn't meet these seven standards. With the help of these standards, we realize how events are linked to one another: by cohesion (syntactic relations); coherence (cognitive interactions in the story); acceptability and intentionality (the reader's and writer's responses to the story); informativity (information transmission); situationality (setting); and intertextuality (the interdependency of other texts) (Mikhchi, 2011).

A well-written text includes two important features that facilitate its interpretation during the reading: coherence and cohesion (Tannen, Hamilton & Schiffrin, 2015). Cohesion is a property that concerns how the units of surface text are mutually connected in a sequence. Halliday and Hasan (1976) believe that cohesion is linked to the semantic feature. They emphasize the importance of strong bonds which are grammatical cohesion; conjunction, substitution, ellipsis, and, references and lexical cohesion; reiteration, synonymy, antonym, hyponymy, meronymy, and collocation (Halliday and Hasan, 1976).

One of the grammatical cohesion is references according to Halliday and Hasan that is occur when information about the identity of a particular object, person, or class of thing is retrieved from the text (1976). Its role in cohesion lies in the possibility of achieving continuity whenever the same object, person, or class of things is evoked in the text more than once (Tinceva, 2012). The other cohesive device is ellipsis which means the omission of an item. It contributes to the compactness and effectiveness of the text. The complete structure takes place before the elliptic one. (Beaugrande & Dressler 1981). Another definition of Halliday and Hasan about cohesive device is substitution, replacement of one item by another in order to conduct cohesion in the text (1976). Ellipsis and substitution are made in three different ways; verbal, nominal and causal ellipsis and substitution. The word substituted or subtracted is called nominal if it is a noun, verbal if it is a verb, or causal if it is a complete sentence. Lastly, conjunction is also a cohesive device that link words, phrases and clauses with the conjunctive devices and shows the relationship among events and situations (Beaugrande & Dressler (1981:71). While doing this, objects or sentences in the same group are combined with additive

conjunctions, different groups and sentences with adverse conjunctions, causal conjunctions in cause-effect sentences and temporal conjunctions in sentences indicating the sentences relations.

Lexical cohesion, which is the another cohesive device, is a guide to the organization of the flow of ideas in the text. When word groups with related meanings are followed, it is seen which semantic fields are used, to what extent and in which patterns (Klebanov, Diermeier & Beigman, 2008). It constructs the cohesion through vocabulary selection (Güzel & Kılıç, 2019). The two types of lexical cohesion are reiteration and collocation. Reiteration in a text is done by using the same words more than once, using similar words with the same meaning or using words with close meanings, and sometimes using antonyms. Collocation, which dictionary meaning is a word or phrase that is used always with the another words or phrase not be excepted from the meaning.

Coherence is the other major important standards in textuality. It concerns how the components of the textual way are connected with meanings. Every text is a context for itself and coherence means every text hangs together, makes sense rather than jumble of sentences. There are different opinions among linguists about coherence as well as cohesion. According to Mikhchi (2011), a text has an essential complement that functions as a guidance for the reader while they read the text. This complement fills in the gaps in the reader's knowledge of specific information. Understanding the text clearly and definitely is an important factor for the reader. Coherence is a semantic feature of discourse that is formed through the interpretation of each sentence according to the interpretation of other sentences. According to Crystal (2011) coherence means the main principle of organization that is supposed to take into account the functional commitment underlying a spoken or written language (Wang & Guo, 2014). It can conclude that coherence involves some factors such as language users' knowledge of the world, the interpretation they make, and the assumptions they hold. In addition, Reinhart (1980) defines coherence as a semantic and grammatical link between discourse and context. According to him, the text should be related to the context, the sentences should be related to each other, and the sentences should be related to the topic. Although it is thought that this definition is not different from the definition of cohesion, according to De Beaugrande and Dressler (1981), they are two different concepts. Coherence deals with the text in grammatical terms, while coherence deals with the deep meaning of the text (Wang & Guo, 2014).

Although cohesion and coherence are essential for forming a text, they are not considered sufficient. In order to create a text that has cohesive and coherence integrity, it must also have other textual properties such as intentionality, acceptability, informativity, situationality and intertextuality. (Çakır, 2020). The author doesn't create a text in vain and aimlessly and has a purpose and expresses own words accordingly. Intentionality is the concept that is focused the intention of the author wants to convey to the reader. The writer should form a text in order to contribute some objectives and the receiver should accept these objectives. The text called communicative if this connection possible between the parties of the text (Juma'a, 2019). To describe acceptability which is other standards of textuality, Beaugrande & Dressler (1992) maintains that it is the approach of recipient of a text in communication. The type and design of the text created should be suitable for the social and cultural environment and the person. The fourth standard is informativity which is used to determine to what extent a knowledge is new or given knowledge for recipients (Beaugrande & Dressler, 1981). It is a concept related to how much new information the topic or message of the text contains for the reader, and how much is known beforehand. In order for a text to be informative, it depends on giving new knowledge based on the information that the reader already knows. In informative text, reader can make a connection between previous knowledge while getting the new ones. Situationality is another standard that is required in a text. In

fact, to comprehend the situationality of a text, reader must first understand where it took place and what role it played in the situation. Each text should be examined by considering the time, place and situation in which it was written. Knowing the place and purpose of the text's recurrence in a circumstance is critical to assessing its situationality (Mikhchi, 2011). Lastly, Intertextuality is the last standard that deals with factors that render a writing reliant on prior knowledge of one or more already seen writings. According to Plato, each text is the repetition of another text in the universe (Alfaro, 1996). There is always another word in a word and another text in a text, the text is not independent. One text must refer to another text that shares the same characters whether it is spoken or written, formal or informal (Juma'a, 2019). The writer must have referred to another text that is related to the topic while creating a text. The seven standards that mentioned above are crucial to create a well-written text and conduct communication between the author and reader.

## Method of research

Qualitative technique will be employed in this research in order to analyse word, phrases and sentences in the short story in terms of seven standards of textuality. The study conducted in several steps. Firstly, the story downloaded from internet and secondly it is read in detail. Then, the text has been examined in detail in terms of cohesion and coherence, which is the most important of the mentioned standards. After these details emerged, the text was examined by considering the other standards that should be in the text. Each standard reviewed in the text is explained under separate headings. Lastly, the results and opinions that emerged as a result of the examination are summarized in the conclusion section.

## Analysis of seven standards of textuality

### 1. Cohesion

In the story, cohesive devices were used to form the cohesion of a text. To construct cohesion, personal references are used in the text. "he" refers to the old man who is wanted to be murdered by the narrator and "you" refers to the reader. "it" in "pull it to pieces to eat" refers to the dead body to form cohesion but "it" in "it's true" don't used for cohesion. In the text, we can also see some possessive determiners such as "my" in "my mind", "my back", "my body" refers to the narrator, and "their" in "their smiles" refers to the policeman. Demonstrative reference is another type of reference that is used in the text. "That" in "why do you say that" and "those" in "those terrible birds" which is referred to vulture in the text. That is also demonstrative references but "that" in "why do you say that" and "during all of that day" aren't from the cohesive device which focuses distance from the narrator. "There" in "I stood there quietly" and in "lying there" are demonstrative references emphasize place and "then" in "then I heard a sound", then carefully", "then I put the boards" show time that form cohesion. The last demonstrative reference in the text is "the" in "the idea" refers to murder thought, "the" in "the eye" refers to the eye of old man. Although substitution and ellipsis are not used in this story, conjunction is used to conduct cohesion. In the story we can see "and" in "I heard a sound from heaven and I heard I sound from hell", in "kill the old man and close that eye", in "and when the door opened", in "and I stood there", in "I put my hand and then my head", in "and every morning", in "and with a warm", in "and the sound grew", in "bedcovers and held my ear", in "and put the pieces", in "cry and called police", in "and there was a strange sound", in "and still they sat and talked", in "and the sound", in "and still the men", in "pull up the boards and" as an additive conjunctions. However, not only and is used as additive conjunctions in the text, too in "the sound, too, became louder" and nor in "nor did I hear him" are used as an additive. The other type of conjunction is adversative that is used in the text. But in "But why do you say that", in

“But you should have seen”, in “but no”, in “but the sound grew louder”, in but at last”, in “but why does his heart not stop beating”; Indeed, in “Indeed, the illness” is the example that used in the text. According to Halliday and Hasan, temporal and causal are also types of conjunctions (2014). First in “first entered my head”, in “first I cut off”; then in “then fall upon the dead” in “and then my head”, in “then I heard a sound”; when in “When the old man looked”, in “when the door was opened”; now in “I was now sure”, in “now he knew that”, “now I could hear”, in “now four o'clock”; as in “as I finished”; finally, in “Finally into the old man's bedroom” are the conjunctions that used for temporal. In addition to this, for in “for what I did”, in “for it was not old”; so, in “so you think”, in “so I am mad”, in “so they at talking” are the causal conjunctions that used in the writing. The way similar terms are chosen to connect items is referred to as lexical cohesion. There are two forms: repetition and collocation. Repetition is made in different ways; using same word in many times like “Listen! Listen!”, “seven nights” “seven long nights”, “carefully” “so carefully, “sense” heard”, “Louder” “louder” and “Yes!” “Yes”; and by using synonym or near synonym of the words such as “gaze” and “open”; by using superordinate of the word like “mad” “disease” and by using antonym of the word like “open” “close. These are the repetition that observed in the text but collocation is not.

## 2. Coherence

Coherence is the other significant and main part of texts. A paragraph is coherent when the reader can read sentences and the paragraph easily as a whole, rather than a random sentence (Bamberg, 1983) If the text is not understood by the reader, its communicative value cannot be told. In this sense, the story that is studied has a logical structure. From the beginning to the end, the reader can understand what the author wants to tell without experiencing any confusion of meaning. There is a harmony and order between each sentence. The fact that the sentences used in the text are connected with each other supports the next sentence of one sentence or the explanatory nature of the sentence allows the reader to understand the text easily. While doing this, the use of cohesive devices very important. The main focus of the story is the treacherous plan to commit a homicide and the feeling of guilt which is associated with this murder. Actually, the author serves this focal point with the symbols he uses and the sentences he chooses throughout the story. The fact that the main subject of the text is horror and the narrator chooses horror elements based on this, a dark room and scary eyes, show that the text provides the unity of the subject. In the words used, they are the elements that support the unity of the subject. Another feature that makes the text consistent is that time is transferred in a certain order and sequence. In the text, the man's plans to enter the old man's room at night silently for seven days and observe him, pressing the mattress on the man without thinking, are indicative of their plans and present it in a time. In addition to all these, another subject that is wanted to be told in the story is that the narrator experiences remorse for his crime. He had killed the man, but doing so for no reason, and the fact that the man's heartbeat was still ringing in his ears after the police came home, despite the man's death was his own guilt and internal feud. Hearing the man's heart beat despite his death shows the guilt he feels inside. The words, phrases, and descriptions of place are given in accordance with the main focus of the story. Coherence of a text does not only mean choosing words or sentences in accordance with the topic to be said. It is said that for a text to be coherent, the title must have a connection with the subject. The title of the story "A Tell-Tale Heart" refers to the sound of heartbeat that the narrator hears after he kills the old man. The heartbeat comes from the guilt-filled of the narrator and prompts him to surrender.

### 3. Intentionality

Beaugrande & Dressler introduce the notion of intentionality as an intention of text producers (Mikhchi, 2011). The first thing the narrator wants to tell in the text is that no matter what happens and what is said, the heart of the person knows all the truth and it is not easy to silence his conscience. The narrator's thought that the heart of the old man he killed was beating loudly between the floorboards supports this idea. Another message delivered through the text is the unreliability of the human perspective. He thinks that he has no choice but to commit this murder because of the eyes of the old man. The use of all these things in the text in a way that the reader can understand is one of the features that make the text intentionality. Moreover, Poe begins the story in capital letters and with a striking sentence, "IT'S TRUE" to attract the attention of the reader. He emphasizes that he may be sick, but that he has not lost his mind, and he repeats this over and over. In this sentence, what the writer means is that he is really not very good mentally and for this reason, at the end of the story, he tells all the crime to the police.

### 4. Acceptability

Every text is written for being accepted. Beaugrande and Dressler describe acceptability as the text attitude of recipient (1992). It means recipient must perceive a vocabulary either as a coherence (according to meaning) and cohesive (according to lexical). Acceptability of a text varies from person to person and according to the previous knowledge of the reader. Therefore, it cannot have said that the story does not comply with the rule of acceptability at all, but the brutal murder of an innocent person for no reason helps us to conclude that the story is not acceptable even if there is a feeling of internal feud and guilt after the murder. The cohesion and coherence of a text in an appropriate context is not merely a matter of linguistic signs. It can be made sense by evaluating non-text elements such as place and time, society and culture. When the place and time are considered, it is seen that the elements used in the text are at an acceptable level for the reader. It is seen that there is no light in the house, the description of a dark environment and the time when the story was written is told in connection with the story. Considering the society and culture part, it is seen that people mostly lived in rural areas at that time and most of them had a helper at home. In the story, Poe also used these elements in his story. However, the acceptability change person to person and it depends reader's perspective and their background knowledge plays important role to intend the message.

### 5. Informativity

For a text to be informative, it must contain both previous and new information by the reader. The fact that a text contains completely old information will make the text boring, and it will make it difficult to understand the text if it consists of completely new information. In the work written by Edgar Allan Poe, social problems are not touched, on the contrary, what the writer wanted to talk about was humanity. The mental states of the narrator before and after the murder reveal, Edgar Allan Poe continues to showcase the passions and human fears that unfold blindly throughout the story, while revealing the consequences of guilt and how it can exhaust itself, while also revealing the nature of human defence mechanisms. Although the social life in the story is not explicitly given, it is understood indirectly. With the word lantern used by the author, it can be deduced as a reader that light had not been invented yet at that time. In addition, it is known that in the 1800s, American society moved to apartments in the city centre and city life was crowded and noisy with cars being used. In the light of this information, it is possible to say that the story takes place in a rural environment.

## 6. Situationality

In order to talk about the situationality, it is important to know where the events in the text take place and what their function. (Mikhchi, 2011). Poe does not deal with social problems in his stories. The main characters he chooses are characters with psychological problems who live wrongly outside the world and prefer to isolate themselves from society. The fact that the house is in a rural area and the characters live alone in the story support this. The America of the period in which the story was written was a time when factories began to be established in rural areas, but these elements are not encountered in the story.

All other elements in the text should be used in accordance with the event and situation in the text. The language and elements used in the mentioned text are proof of the situationality. The story about the murder of a man is a story that inhold gothic elements. The author has used these elements quite appropriately everywhere from the description of the room to the narration of the event. Some of these elements are that the old man's room is dark and only the old man's big eyes are visible when the door of the room is opened. In order for a text to be easily read and understood by the reader, the language used must be suitable for the theme.

## 7. Intertextuality

The Tell Tale Hearth is the first example of intertextuality. Intertextuality is the study which deals with the relationship between texts. It can be related with many fields, including literature, film, music, virtual arts and even architecture. A text cannot be written without referring to other texts written before. The writers can have influenced by other writers and used the same figures and images in their works. An example in the story would have been the comparison of the big and gaze eyes of the old man to a little adopted child's eyes in Charles Dickens' Curiosity Shop and Barnaby. In both stories, the narrators who are fascinated by their eyes, killing their opponents and the tendency to hide their corpses in the garden or under the floor are examples of intertextuality.

## Conclusion

In this study, the compliance of the text examined with seven textuality criteria was investigated. During this research, grammatical and lexical devices were examined in the story. Reference, substitution, conjunctions and ellipsis are examined for as grammatical device while repetition, synonyms and collocations are examined for as lexical cohesion. These devices are very important for a text to be meaningful and essential to create communicative text. The range of vocabulary and coherence is also important to find out the deep meaning of a text. The vocabularies that are chosen are suitable for the gothic genre, which is the kind of the book.

Although cohesion and coherence are crucial part of a text, the other standards should also be in a well-written text. It is seen that at the end of the research, the story of Poe meets all other standards as well. Herein, the study indicates that the short story which is examined, meets these seven standards. The meaning is constructed when the story is read and the reader can piece together the puzzle and deduce the text's deeper meaning.

### References

- Alfaro, M. J. M. (1996). Intertextuality: Origins and development of the concept. *Atlantis*, 268-285.
- Amir, S. (2020). Analysis of the Short Story 'The Tell-Tale Heart' by Edgar Allan Poe. *The Creative Launcher*, 2, 596- 606. <https://www.researchgate.net>
- Bal, M., Güven, A. Z., & Halat, S. (2014). Examination of the Text in 5th Grade Secondary School Turkish Text Books in Terms of Standards of Textuality.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent? *College composition and communication*, 34(4), 417-429. <https://doi.org/10.2307/357898>
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi: ne demek istiyorsun?* Palet Yayınları.
- Celce-Murcia, M. and Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. NY: Cambridge University Press.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 348-359.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). London: Longman. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Güzel, S., & Kılıç, V. (2019). The Textual Analysis of William Blake's Holy Thursday from Songs of Experience. *Electronic Turkish Studies*, 14(6). <https://doi.org/10.29228>
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English* (No. 9). New York, USA: Routledge.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350-377). MA: MIT Press.
- Juma'a, T. R. (2019). Seven Standards of Textuality in Parents-Child Communication in an English Movie (A Discourse Study). *Journal of Education College Wasit University*, 2(37), 18-18. <https://doi.org/10.31185/edu.Vol2.Iss37.1105>
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim: Dilbilim Açısından Kuramsal Bir Çalışma* (1st ed.). Istanbul, Türkiye: Papatya Yayınları
- Klebanov, B. B., Diermeier, D., & Beigman, E. (2008). Lexical Cohesion Analysis of Political Speech. *Political Analysis*, 16(4), 447-463. <https://doi.org/10.1093/pan/mpn007>
- Lawrence, J. C. (1917). A theory of the short story. *The North American Review*, 205(735), 274-286.
- Mikhchi, H. H. (2011). Standards of Textuality: Rendering English and Persian Texts Based on a Textual Model. *Journal of Universal Language*, 12(1), 47-74. <https://doi.org/10.22425/jul.2011.12.1.47>
- Niya, M. S. (2015). *Textuality Found on the Jakarta Post in Education Section of Opinion Columns* (Doctoral Dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim). <http://etheses.uin-malang.ac.id/>
- Orr, M. (2010). Intertextuality. *The encyclopedia of literary and cultural theory*. <https://doi.org/10.1002/9781444337839.wbelctv2i002>
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in onikiye bir var adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1).
- Reinhart, T. (1980). Conditions for text coherence. *Poetics today*, 1(4), 161-180. <https://doi.org/10.2307/1771893>
- Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (2015). *The handbook of discourse analysis*. John Wiley & Sons. <https://edisciplinas.usp.br/>
- Tincheva, N. (2012). Halliday or De Beaugrande and Dressler: Faqs. <https://papers.ssrn.com>
- Torusdağ, G. (2018). Textlinguistic Analysis of the Short Stories and Language Teaching Sample of Eveline by Joyce. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 18(18), 127-167. <https://dergipark.org.tr>



Wang, Y., & Guo, M. (2014). A short analysis of discourse coherence. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 460.

Widdowson, H. G. (2007). *Discourse analysis* (Vol. 133). Oxford: Oxford University Press.

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 64-Towards teaching undergraduate-level disciplinary writing in English majors: A genre-based approach

Aysel SARICAOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Sarıcaoğlu, A. (2022). Towards teaching undergraduate-level disciplinary writing in English majors: A genre-based approach. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1024-1038. DOI: 10.29000/rumelide.1074517.

### Abstract

Teaching students disciplinary writing skills is important in supporting them to develop a disciplinary identity, to become a member of their scientific communities, and to be academically and professionally more successful. Disciplinary writing practices are often implemented at the graduate level where students are familiarized with the processes of creating knowledge and the forms of written products within their disciplines. However, at the undergraduate level, disciplinary writing instruction is not a common practice in most higher education institutions in Turkey. This study addresses disciplinary writing needs of junior-level students in English Language and Literature (ELL) and English Language Teaching (ELT) and seeks to contribute to our understanding of how we can assist students' disciplinary writing skills at an early stage in their undergraduate studies. It describes an undergraduate-level research-informed and genre-based disciplinary writing course for the ELL and ELT disciplines. The course aims to equip students with disciplinary knowledge and writing skills in line with the requirements of their departmental writing tasks. The course is described with a focus on learning objectives, teaching units, weekly structure, sample teaching materials and activities, and assessment of students' written work. The challenges associated with developing and teaching this course are addressed, and some considerations that teachers must think about when implementing and evaluating the course are given.

**Keywords:** Disciplinary writing, genre-based approach, undergraduate students, English language and Literature, English Language Teaching

## İngiliz dili programlarında lisans düzeyinde disiplinler yazma eğitimi üzerine: Tür odaklı yaklaşım

### Öz

Öğrencilere disiplinler yazma becerilerinin kazandırılması, disiplin kimliklerini oluşturmalarını, bilimsel toplulukların bir üyesi olmalarını, akademik ve mesleki açıdan daha başarılı olmalarını desteklemek açısından önemlidir. Disipliner yazma uygulamaları genellikle lisansüstü düzeyinde bilgi üretme ve yazılı ürünlere dönüştürme şeklinde uygulanmaktadır. Ancak, lisans düzeyinde, disiplinler yazma eğitimi Türkiye'deki çoğu yükseköğretim kurumunda yaygın bir uygulama değildir. Bu çalışma, İngiliz Dili ve Edebiyatı ile İngilizce Öğretmenliği programlarındaki lisans öğrencilerinin disiplinler yazma ihtiyaçlarını ele almaktadır ve öğrencilerin disiplinler yazma becerilerini lisans eğitimlerinin erken bir aşamasında nasıl geliştirebileceğine dair onlara nasıl destek olabileceğimizi anlamamıza katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada İngiliz Dili ve Edebiyatı ile İngilizce Öğretmenliği programlarındaki lisans öğrencilerini, bölüm derslerinde yaptıkları yazma ödevlerinin

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), aysel.saricaogluaygan@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5315-018X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074517]

gereklilikleri doğrultusunda, disiplin bilgisi ve disiplinler yazma becerileri ile donatmayı amaçlayan, tür odaklı bir disiplinler yazma dersi tanıtılmaktadır. Ders ile ilgili, öğrenme hedefleri, üniteler, haftalık plan, örnek öğretim materyalleri ve etkinlikleri ve değerlendirme çerçevesinde bilgi verilir. Bu dersi geliştirilmesinde ve uygulanmasında yaşanan ya da yaşanabilecek zorluklar ele alınır ve öğretmenlerin dersi uygularken ve değerlendirirken düşünmesi gereken bazı hususlara yer verilir.

**Keywords:** Disiplinler yazma, tür odaklı yaklaşım, lisans öğrencileri, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği

## 1. Introduction

Every academic discipline consists of a specific community of individuals who have shared interest in that discipline and aims to gain disciplinary knowledge (Lave & Wegner, 1991). Disciplinary communities have their own way of creating knowledge and sharing it with their community members in written forms. Thus, disciplinary writing skills are important for individuals to interact with their scientific communities, to construct a disciplinary identity, to become a member of their communities, and to be academically and professionally more successful.

Disciplinary writing practices are often implemented at the graduate level where students are familiarized with the processes of creating knowledge and the forms of written products within their disciplines. However, at the undergraduate level, disciplinary writing instruction that would prepare students for the demands of their departmental writing tasks by engaging them in disciplinary reading and producing discipline-specific texts is unfortunately not a common practice in most higher education institutions around the world, including those in Turkey. Current departmental academic writing courses in English majors underscore the urgency of acculturating students into their disciplinary writing conventions starting from the undergraduate level. They are mostly designed around general writing skills and general topics and are repetitive of the writing courses that students take at language schools prior to their departmental courses. This is understandable given the challenges presented by disciplinary writing instruction, which requires both knowledge of disciplinary content and academic writing. Few academic staff members have expertise and experience in both domains. However, early access to disciplinary writing practices is important in helping students develop disciplinary identities, better manage their departmental writing tasks and achieve higher academic success. For this reason, teaching academic writing in a discipline-specific way is worth the time and effort required.

This study addresses disciplinary writing needs of junior-level students in English majors and seeks to contribute to our understanding of how we can assist students' disciplinary writing skills at an early stage in their undergraduate studies. It argues against general teaching of academic writing skills to undergraduate-level students of English majors and for a discipline-specific writing course that is grounded in research and disciplinary content and writing skills. To this end, it describes an undergraduate level research-informed and genre-based disciplinary writing course for English majors. The course aims to equip students with disciplinary knowledge and writing skills addressing their needs in line with the requirements of their departmental writing tasks.

The paper starts with the background of the study identifying the problem associated with current academic writing practices in English majors and the need for disciplinary writing practices and continues with reviewing existing pedagogical and scholarly work on disciplinary writing. The second part describes the development of an undergraduate-level disciplinary writing course for English majors

with a focus on learning objectives, weekly structure, sample teaching materials and activities, writing tasks assigned, and assessment of students' written work. The paper concludes with the challenges associated with developing the disciplinary writing course for undergraduate-level students in English majors and some considerations that teachers must think about when implementing and evaluating the course.

## 2. Background

### 2.1 Academic writing practices in English majors in Turkey

Academic writing is a highly essential skill for university students since academic achievement is largely determined by written performance in several disciplines. Students' writing-related challenges in fact predict their academic success in higher education institutions with English medium of instruction (EMI) (Kamasak, Sahar, & Rose, 2021). Written assignments at university require disciplinary writing skills, which are beyond the basic or generic academic writing skills, making writing one of the most challenging skills for university students especially in EMI contexts. The ongoing struggle to successfully meet the writing demands of college-level assignments convinces students that they are bad at writing, and as a result, they develop negative identities as writers (Fernsten & Reda, 2011). Indeed, we, as content area teachers, are partly to blame for such resistance, or failure, since it is our responsibility to provide supportive pedagogies to assist our students in becoming competent writers who are equipped with disciplinary knowledge and writing skills.

Undergraduate level English Language and Literature (ELL) and English Language Teaching (ELT) programs in Turkey offer students writing courses within their first years in their departments. For example, the curriculum of the ELT programs as developed by the Council of Higher Education in Turkey includes two first-year academic writing courses: Writing Skills I for the Fall semester and Writing Skills II for the Spring semester. In Writing Skills I, students practice paragraph-level writing in different genres such as narration, summary, review, or letter. In Writing Skills II, students practice process writing, self- and peer-evaluation, composing and reporting (chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.yok.gov.tr%2FDocuments%2FKurumsal%2Fegitim\_ogretim\_dairesi%2FYeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari%2Fingilizce\_Ogretmenligi\_Lisans\_Programi.pdf&clen=177691&chunk=true see the course descriptions by YÖK). Although ELL programs do not have to follow the curriculum suggested by YÖK, they also offer writing courses designed in a similar way. The ELL program at Social Sciences University of Ankara, for example, also focuses on different types of academic essay such as descriptive, narrative, compare-contrast, cause-effect or argumentative (<https://obs.asbu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=5&curSunit=1032> see the course description).

Current departmental academic writing courses of ELL and ELT programs in Turkey are far from meeting the discipline-specific writing needs of students since they are designed in a generic way, teaching basic writing skills or the general academic essay. Ineffectiveness of such generic writing courses is obviously a shared concern among Turkish scholars, as reflected by their perceptions regarding the writing problems that students experience. Faculty members from Boğaziçi University, for example, report that students cannot “transfer the writing knowledge they gain in their academic writing courses to other departmental courses” (Altınmakas & Bayyurt, 2019, p. 101). It is highly probable that this lack of transfer is a result of the mismatch or the lack of a connection between what practices are

employed in academic writing classes and what writing tasks students are required to perform within their departmental courses. Teaching the general academic essay in ELL and ELT departmental writing courses is of relatively limited benefit since essay is not the only genre that students are required to produce in their courses. In ELL, for example, in addition to argumentative essays, students are also expected to write reviews, reflections, research papers (Altınmakas & Bayyurt, 2019) as well as literary analysis papers. Thus, departmental writing courses in ELL and ELT programs should be designed in a way that adheres to disciplinary content and writing tasks.

## 2.2 Disciplinary writing practices

Academic writing is a community practice, done with the purpose of communicating with groups of communities from certain scientific disciplines (Hyland, 2000; Swales, 1990). Individuals from a specific disciplinary community share interest in that discipline and engage in disciplinary communication to gain and share disciplinary knowledge (Lave & Wegner, 1991). Discipline-specific (or disciplinary) writing is defined more specifically focusing on the forms of writing in a discipline, in other words the types of written products that individuals are engaged in. For example, individuals in engineering disciplines commonly produce reports while individuals in literature produce literary analyses. Such group of texts with similar discorsal features that specific academic communities produce are referred to as genres (Hyland, 2007). Following this definition, a genre-based writing pedagogy views writing as a social practice and focuses on the intersection between the communicative purpose of writing, meaning and discorsal features of texts, audience addressed, and context (Derewianka, 2003).

Discipline-specific instruction is not only valued by students, but it is also positively benefiting their learning outcomes (Baik & Greig, 2009; Gimenez, 2008). It has been investigated in a range of disciplines. Baik and Greig (2009) implemented a content-based English language program with first-year Architecture students to help them learn the subject matter, develop discipline-specific language, and learn the practices of the discipline. They found out that the regular participants of the program "performed considerably better in both the European Architecture subject and in their studies in the subsequent year" (p. 413). In another implementation, Kutevaa (2013) asked graduate students from four different disciplines (i.e., archaeology, history, literature, and media studies) to compare and contrast texts from the dissertation and research article genres and explored how this genre analysis task increased students' genre awareness. Employing a workshop approach, Cargill et al. (2018) implemented a four-week (16 hours) "Preparing to Write an International Science Article" course with graduate students from science and technology disciplines. The course addressed "identifying take-home messages from data, selecting target journals, and writing to meet the criteria of editors and referees" as well as "strategies for developing discipline-specific English skills" (p. 13), which resulted in increased confidence of students for publication.

Literature on discipline-specific writing includes several case studies in which particular attention has been paid to the process of how novice scholars (i.e., graduates) engage in rhetorical reading of research articles and contribute new knowledge to their disciplines through publications (e.g., Cheng, 2008; Flowerdew, 2000; Li, 2006). Findings from these studies reveal the kinds of difficulties graduates experience at various stages of publication and their coping strategies. They are also valuable in informing our pedagogical decisions and processes to assist novice scholars in contributing knowledge to their disciplines.

What is rare in the literature is studies on genre-based writing practices in ESL/EFL teaching at the undergraduate level. In one study, Chen and Su (2011) explored to what extent a seven-week genre-based instruction facilitated students' skills in summarization overall and specifically in content, organization, vocabulary and language use. Their genre-based instruction included providing an explicit summary template, guided practice, and relevant lexical and grammatical patterns. The instruction enhanced students' summary performance overall, but facilitated their content development and rhetorical organization more than vocabulary and language use. In a more recent study, Uzun and Topkaya (2020) implemented genre-based instruction and feedback in an English Literature I course with pre-service English teachers who produced literary analysis essays. According to their results, students' performance in writing a literary analysis essay steadily improved throughout the semester while the type of the feedback provided (i.e., direct feedback supported by a rationale versus indirect feedback supported by a rationale) did not influence their writing development.

Answering the question of “how we should approach the teaching and learning of disciplinary practices” (Johns & Swales, 2002, p.18) for English majors, this study proposes a disciplinary writing course for undergraduate level students in the ELL and ELT disciplines. Teaching disciplinary writing to ELL and ELT students requires to make important decisions about course design. Because junior students do not have the disciplinary knowledge base at this level necessary to create and contribute new knowledge to their disciplines, the course should rather target that students gain disciplinary knowledge and join scholarly conversations by producing the forms of written texts that are a regular part of their disciplines. In this course, writing tasks should serve not only the purpose of teaching discipline-specific writing skills but also the purpose of teaching disciplinary content, a powerful combination that can prepare students for their departmental requirements and for higher academic achievement.

### 3. Development of an undergraduate-level disciplinary writing course for English majors

#### 3.1 Course description

To better respond to students' departmental writing needs, the undergraduate-level academic writing course is designed around disciplinary writing skills for the students of English Language Teaching (ELT) and English Language and Literature (ELL) programs. Based on inquiry and research, this genre-based course aims to help students gain an understanding of what topics or issues are addressed within their disciplines, what problems are tried to be solved, what multiple perspectives exist, and how scholarly discussions are held. The course also aims to help students to join the scholarly conversations by crafting their own positions, creating arguments based on what they have already learned, using evidence, and considering counterarguments.

Learning objectives of the course are determined as the following:

- to demonstrate familiarity with disciplinary topics,
- to demonstrate an understanding of the key elements of argumentation,
- to effectively formulate arguments and support their arguments through evidence,
- to demonstrate an understanding of the key elements of reflective writing, argumentative writing, and literary analysis writing,

- to find reliable sources, to critically evaluate sources, and to synthesize information from the sources appropriately,
- to accurately make in-text citations and create reference lists using the target citation format,
- to demonstrate an understanding of process-based writing as a series of stages as composing, editing, and revising, and
- to produce advanced level texts in different disciplinary genres.

The content of the course is structured in five units as (1) understanding sourced-based writing, (2) understanding argumentation, (3) understanding reflective writing, (4) understanding argumentative essay writing, and (5) understanding literary analysis writing. Source-based writing and argumentation are practiced first since they are central to the following writing tasks. Source-based writing and argumentation are practiced at the sentence and paragraph levels, and no writing tasks are given for these two units. Reflective writing, essay writing, and literary analysis writing are practiced via a writing task following an instructional week on each genre. Table 1 illustrates the structuring of the course around five units and presents a (flexible) weekly schedule that can be followed.

**Table 1.** Course structure and suggested weekly schedule

|   |   |
|---|---|
| Week 1  | Introduction to the course  |
| Unit 1- Understanding Source-based Writing        |   |
| Week 2  | In-text citation rules<br>Hands-on practice   |
| Week 3  | End-of-text citation rules<br>Hands-on practice   |
| Unit 2- Understanding Argumentation               |   |
| Week 4  | The role of argument in research and academic writing<br>Elements of argumentation      |
| Week 5  | Identifying & developing arguments<br>Hands-on practice                                 |
| Unit 3- Understanding Reflective Writing          |   |
| Week 6  | Purposes and essential features of reflection<br>Analysis of sample written reflections |
| Week 7  | Task 1: Written reflections<br>First drafts   |
| Week 8  | Feedback on written reflections<br>Revisions & Final drafts                             |
| Unit 4- Understanding Argumentative Essay Writing |   |
| Week 9  | Structuring of an argumentative essay<br>Analysis of sample argumentative essays        |

|  |  |
|--|--|
| Week 10  | Task 2: Argumentative ELL/ELT essays<br>First drafts                       |
| Week 11  | Feedback on Argumentative ELL/ELT essays<br>Revisions & Final drafts       |
| Unit5- Understanding Literary Analysis Writing |  |
| Week 12  | Structuring of a literary analysis<br>Analysis of sample literary analyses |
| Week 13  | Task 3: Literary analyses<br>First drafts                                  |
| Week 14  | Feedback on Literary analyses<br>Revisions & Final drafts                  |

The course starts with source-based writing not because it is a common requirement in college-level written assignments but because it is a core academic literacy skill that helps students acquire new knowledge and socialize within their communities of practice (Cumming, Lai, & Cho, 2016). Thus, proficiency in disciplinary writing requires the mastery of source-based writing, which is cognitively challenging especially for undergraduate L2 writers. To this end, it is necessary to provide explicit instruction on and learning opportunities for source-based writing rather than expecting students to self-learn it (Wette, 2019).

The course continues with argumentation, which is covered separately from argumentative essay writing because of the fundamental importance of argumentation in higher education, as well expressed by Andrew's (2010) following remarks:

It is important to be able to argue rationally in a civilized society, and students in higher education will be expected to be able to do so – both within their courses and in the wider world. Second, advancement in knowledge often comes via argument. A case is proved; a dispute is opened up and then solved; a new hypothesis is posited; academics, students, and everyone else are asked to look at an old problem in a new way. Third, argument is about clarification as well as persuasion. Well-argued speeches, essays, position papers, or research papers bring a sharper sense of meaning and significance to an issue. Fourth, argument can be enjoyable – and universities and colleges are spaces in which argument is encouraged and where it can flourish. (p. 1)

Argumentation as a higher-order intellectual skill is involved in several genres that students engage with in ELL and ELT disciplines and is critical for academic success. The ability to produce good argumentative texts has been found to be the best predictor of academic success during the first higher-education year (Geiser and Studley, 2002). "The most successful undergraduates tend to be those who can argue well, in speech and/or writing, whatever their discipline" (Andrews, 2015, p. 52). Closely tied to critical thinking skills, argumentation skills are often hard for students. Turkish higher-education students, for example, "cannot construct well-established arguments" and "they base their ideas and arguments on over-generalized assumptions" (Altınmakas & Bayyurt, 2019, p. 101). This is partly because students do not receive enough instructional support at university as argumentation is not taught explicitly in undergraduate courses (Mitchell & Riddle, 2000). From a pedagogic perspective, this course aims to provide students with explicit instruction on argumentation and ample opportunities to develop their argumentation skills.



The third unit of the course focuses on reflective writing (also referred to as reflective essay or reflective journal by practitioners). Although often assigned as a writing task, reflective writing is infrequently explicitly taught in classes (Pasternak & Rigoni, 2015). Reflective writing allows students to develop their ability to think critically and deliberately, to reflect on personal thoughts and experiences associated with learning, to increase their self-awareness, and to take responsibility of their learning (Penso, Shoham, & Shiloah, 2001). It is widely used across different disciplines including EFL education (Cheng, 2017), teacher education (Lai & Calandra, 2010), or ELL (Altınmakas & Bayyurt, 2019), thus can be viewed as a discipline-specific writing task for the ELL and ELT disciplines.

The fourth unit of the course is argumentative essay writing. Argumentative essay is one of the most common genres undergraduate students write (Mei, 2006). Because students in the ELL and ELT programs are often asked to take a position on disciplinary matters in their written assignments, argumentative essay writing is a relevant task to their disciplines as it is already practiced in the ELL and ELT programs in Turkey (Altınmakas & Bayyurt, 2019). Wingate (2012) argues that academic teachers and students do not have a solid understanding of argumentation because specific requirements of argumentation and the nature of an argumentative essay vary greatly across disciplines. Thus, argumentative essay writing should be studied in a discipline-specific way, which this course aims to do.

The course ends with the genre of literary analysis/criticism. Literary criticism is a discipline-specific writing practice that aims to examine and interpret a literary work (Bressler, 2010). It is commonly used as a writing task not only in ELL programs but also in ELT programs (see Uzun & Topkaya, 2020). Because critically analyzing a work of literature also builds upon argumentation, developing persuasive interpretative arguments is difficult for students (Marshall, 2000), and they basically produce literary analyses in a plot summary form (Persky, Daane, & Jin, 2003). Research has shown that explicit instruction on interpretative arguments about literature allows students to write higher quality literary analyses including more textual evidence to support their literary interpretations (Lewis & Ferretti, 2011).

### 3.2 Sample teaching and learning materials and activities

Source-based writing can be first practiced inductively by enhancing autonomous learning. Authentic teacher-designed materials such as simplified and shortened versions of published research articles in ELL/ELT can be used for the citation analysis tasks having students, in pairs or groups, figure out in-text and end-of-text citation rules and then check their self-generated rules with the lists provided by the teacher. The citation format, APA (commonly used in ELT) or MLA (commonly used in ELL), can be selected by the teacher in line with discipline practices. Students should then engage in both receptive and productive tasks practicing in-text and end-of-text citations. Receptive tasks can involve, for example, asking students to identify and fix the citation errors in the given texts, to identify the type of citation (e.g., paraphrase or direct quotation), or to identify the type of resource cited (e.g., book, journal article, etc.). In the productive tasks, students can be engaged in tasks that require them to practice both in-text and end-of-text citations. For example, they can be asked to write small paragraphs on a given topic making citations from the given sources. It is important that students practice both their direct quoting skills and paraphrasing skills as well as summarizing skills. It is also important to make use of different types of sources for the purposes of practicing end-of-text citation rules.

When teaching reflective writing, Hatton and Smith's (1995) framework can be used as it clearly differentiates reflective writing from descriptive writing. It well illustrates the effectiveness of reflective writing across three types: descriptive reflection (i.e., description of the event with some justification efforts or recognition of alternative viewpoints), dialogic reflection (i.e., analytical discourse with oneself exploring the experience with judgments and explanations), and critical reflection (i.e., awareness of multiple perspectives and the influence of historical and socio-political contexts) (Pasternak & Rigno, 2015).

For their ELL/ELT argumentative writing task, students can be given a list of disciplinary argumentative topics to choose from or they can be given flexibility to work on a different topic meeting the topic criteria (that it will be related to the ELL or ELT discipline and it will be a debatable topic). Following are some sample discipline-specific argumentative topics that can be offered:

**Table 2.** Sample ELL and ELT argumentative topics

| Sample ELL argumentative topics   | Sample ELT argumentative topics   |
|---|---|
| <p>Is cultural background linked to reading habits?<br/>           How does social media impact adolescences' interest in literature: positively or negatively?<br/>           Does literary instruction have a function of ethical enterprise?<br/>           To what extent do individuals' reading habits shape their identity development?<br/>           What factor has a bigger role in children's reading habits: teacher encouragement or parental encouragement?<br/>           Which one develops students' academic success better: out-of-school reading or school-related reading?<br/>           Is it possible to change the perceptions of a person who self-identifies themselves as a poor reader?</p> | <p>Which one has a more important role in second language learning: intrinsic or extrinsic motivation?<br/>           Which one should be the priority of teachers when teaching English to second language learners: accurate pronunciation or fluent speech?<br/>           Should non-native speakers teach pronunciation?<br/>           What type of feedback is the most effective in supporting students' language development: teacher feedback, peer feedback or automated feedback from computer programs?<br/>           Which is a more influential factor in second language learning: exposure to language or interaction with language users?<br/>           Is using L1 when teaching English as a foreign language a strategy or a problem?<br/>           Are children better learners than adults in terms of successful second language learning?</p> |

Materials for argumentative essay writing can be developed by the course instructor using published research articles from the ELL and ELT disciplines. Sample argumentative essays can be created based on existing studies on disciplinary topics. Students can first study the structure of an argumentative essay by close examining of sample argumentative essays.

| SAMPLE ARGUMENTATIVE ESSAY   | GUIDING QUESTIONS   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Learning styles:</b><br/><b>A controversy in second language acquisition</b></p> <p>Learners have been classified into different in terms of how learn for a long time. A learning style is a "natural, habitual and preferred way" of gaining new information (Reid, 1995). For example, learners can be visual learners who like learning from visual stimuli or kinesthetic learners who like moving around and do not feel comfortable sitting at a desk for a very long time (Oxford, 2003). Such stylistic differences between learners have also been confirmed for second language learning. Some believe that connecting how we teach to learners' preferred ways of learning can enhance students' language learning. However, tailoring language instruction according to students' learning styles is practically not possible.</p> <p>In the field of second language teaching, several researchers have investigated learners' styles, which shows that style-specific instruction is not practical. Hyland (1993), for example, showed that Japanese students did not exhibit any major learning styles, but multiple minor learning styles. English language learners can have several of the following learning styles: global or analytic, field-dependent or field-independent, feeling or thinking, impulsive or reflective, intuitive-random or concrete-sequential, closure-oriented or open, extroverted or introverted; and visual, auditory, tactile or kinesthetic (Oxford et al., 1992). In such a case, how would a teacher be able to teach in a way that addresses several minor learning styles of the students? Even when students have distinct major learning styles, tailoring instruction accordingly is practically not realistic. As Pashler et al. (2008) discuss, would tailoring instruction mean grouping students by learning style and then giving customized instruction to each group? This would require additional teacher training and also increasing the number of teachers since the same teacher would not be able to teach to all groups at the same time. Much of the literature on learning styles in the field of second language focuses more on the fact that students' learning styles should be assessed and on the ways of how this assessment can be done than on how L2 instruction can be attuned specifically to students' learning styles. Teaching suggestions simply suggest incorporating materials addressing different sensory preferences such as visual or audio or grouping students as extroverts or introverts. But what about all the other different dimensions of learning styles? It is very difficult to address them all when teaching.</p> <p>Learning is certainly multidimensional, and learners are certainly not the same in terms of how they learn. Although some believe that we should recognize the language learning differences between students, practically we cannot. Educational psychologists ask: "If every student is unique, how can teachers draw on their experiences with other students to improve the instruction of this particular student?" (Willingham, Hughes, &amp; Dobolyi, 2015). Language teaching can be more effective if teachers address the commonalities among language students rather than their differences.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the topic?</li> <li>• What is the author's argument about the topic?</li> <li>• How are ideas organized throughout the introduction?</li> <li>• Is any definition given? What is defined?</li> <li>• Is a counter-argument given? What is it?</li> <li>• How many sources are cited within the introduction? For what purposes?</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• How are ideas organized throughout the body?</li> <li>• How does the body start and end? With what ideas?</li> <li>• Is the author's argument re-stated?</li> <li>• How many sources are cited within the body? For what purposes?</li> <li>• What pieces of evidence are presented to support the author's argument?</li> <li>• Are any examples given? For what purposes?</li> <li>• Are any explanations given? For what purposes?</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• How are ideas organized throughout the conclusion?</li> <li>• Is the author's argument re-stated?</li> <li>• Is a counter-argument re-given?</li> <li>• Are the main points summarized?</li> <li>• How is the text ended?</li> <li>• What final comments are offered?</li> </ul> |

**Figure 1.** Sample argumentative essay on a topic from ELT and guiding analysis questions

In addition to class discussions about the topics of the sample essays, students can be engaged in close analysis tasks through some guiding questions related to the disciplinary topic, the author's argument, counterarguments, evidence presented to support the argument, the organization of ideas across paragraphs, citations, etc. A sample argumentative essay developed on a topic from the ELT discipline (i.e., learning styles) as well as the guiding questions for its analysis are presented in Figure 1. A sample literary analysis as well as the guiding questions are presented in Figure 2.

| SAMPLE LITERARY ANALYSIS   | GUIDING QUESTIONS   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Feminism in Doris Lessing's "To Room Nineteen"</b></p> <p>Doris Lessing is one of the most controversial woman writers of our time. Although Lessing herself does not consider her writing to be feminist, she is regarded as one of the early voices of the feminist movement. As in several of her works, feminism is visible in her short story "To Room Nineteen" which was published in 1963 in the collection "A Man and Two Women". "To Room Nineteen" is based on the story of Susan Rawlings, a middle-aged woman married with four children, who commits suicide. Lessing's story is a good example of the gendered division of labor, which is central to the feminist discourse of victimization.</p> <p>At the beginning of Lessing's story "To Room Nineteen," Susan Rawlings is in her late twenties, works at a well-paid job and is a social happy woman with a rich sense of humor (p. 2302). Then she meets Matthew, gets married, quits her job and becomes the mother of four children. Susan and Matthew are perceived as an ideal couple as the narrator describes their relationship: "Not only they, but others, felt they were well matched" (p. 2301). At the beginning of their marriage, Susan willingly adopts her new culturally- and socially defined identity of the ideal wife and mother who leaves her job without questioning her situation. However, in the long turn, Susan is lost in the chaos of housework and in her roles as a mother and a wife and she loses her self-identity. The "unfair division of labor in patriarchal middle-class family turns out to be a trap, and Lessing shows that in fact, it is the family ideal they follow that brings the downfall of their relationship" (Özyurt Kılıç, 2017).</p> <p>"To Room Nineteen" was published "when the feminist movement was in its climax" (Zhao, 2012, p. 1654). This was a period when women were looking for their lost self and freedom. Room Nineteen was where Susan escaped to from housework, children, her unfaithful husband and the patriarchal system and where she found her lost self and freedom: "she went to the window, stretching her arms, smiling treasuring her anonymity, to look out. She was no longer Susan Rawlings, mother of four, wife of Matthew,....She no longer was mistress of the big white house and garden, owning clothes suitable for this and that activity or occasion. She was Mrs. Jones, and she was alone, and she had no past and no future."</p> <p>Lessing's "To Room Nineteen" displays a number of themes specific to the feminist movement: socially- and culturally-imposed roles for women, the psychological dimensions of mothering, male-female relationships, women's inner experiences, and forced roles and identities. Susan's death at the end as a result of a failed marriage is not seen as a defeat, but her way of resisting her culturally enforced image of mother and wife (Quawas, 2007).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the literary work analyzed?</li> <li>• Who is the author?</li> <li>• What information is given regarding the author?</li> <li>• What information is given regarding the literary work?</li> <li>• What is the author's interpretative argument?</li> <li>• What is the author's point of analysis?</li> <li>• Is there a connection to a literary theory? Which one?</li> <li>• How are ideas organized throughout the introduction?</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• How are ideas organized throughout the body?</li> <li>• How does the body start and end?</li> <li>• Is the author's interpretative argument re-stated? Where?</li> <li>• Is there a brief summary of the literary work?</li> <li>• How many outside sources are cited? Why does the author make citations from these sources?</li> <li>• What pieces of evidence are presented to support the author's interpretative argument?</li> <li>• Are there any references to the literary work itself? Why does the author use these references?</li> <li>• Is there a connection to the literary theory used?</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• How are ideas organized throughout the conclusion?</li> <li>• How does the conclusion start? How does it end?</li> <li>• Is the author's interpretative argument re-stated?</li> <li>• Are the main points re-stated?</li> <li>• What are the final comments?</li> </ul> |

**Figure 2.** Sample literary analysis and guiding analysis questions

### 3.3 Assessment

When teaching academic writing skills, it is important to provide students with detailed information about their task performance so as to inform the improvement of their writing skills and their performance in future tasks. For this reason, an analytic scoring rubric with sub-categories addressing different aspects of writing, such as content, organization, and use of language can be used for evaluating students' written work in the disciplinary writing course. Applying the several criteria in an analytic rubric to students' written texts is time-consuming for the teacher; however, the advantages that analytic scoring has over holistic scoring (i.e., detailed feedback in different aspects of writing and more reliable and objective scoring (Weigle, 2002)) are important and worth the time and effort. Table 3 presents a sample rubric that can be used for evaluating students' ELL/ELT argumentative essays.

**Table 3.** Sample analytic rubric for evaluating ELL/ELT argumentative essays

| 40%                | Task response   | Comments |
|--------------------|---|----------|
|                    | Introduction: Sufficient background information, effective introduction of the disciplinary topic, clear and debatable argument revealing the author's position, acknowledgment of the counterarguments, scholarly discussions or existing work on the topic<br>Body: Well-developed, relevant ideas (explanations, exemplifications and/or details) supporting the author's position/argument<br>Conclusion: Restatement of the argument, summary of the main points, final comments |          |
| 15%                | Coherence and Cohesion  | Comments |
|                    | Skillful paragraphing<br>Logical sequencing of information and organization of ideas<br>Unity throughout the text   |          |
| 15%                | Lexical resource  | Comments |
|                    | Wide range of lexical items<br>Natural and sophisticated use of vocabulary<br>Minor lexical errors  |          |
| 15%                | Grammatical range and accuracy  | Comments |
|                    | Wide range of grammatical structures<br>Natural and sophisticated use of grammatical structures<br>Minor grammatical errors   |          |
| 15%                | Citations   | Comments |
|                    | Relevant citations from reliable resources<br>Appropriate amount of integration<br>Accurate use of in-text and end-of-text citation rules<br>Effective summarizing/paraphrasing/quoting skills  |          |
| Total Score /100 = |   |          |

The same rubric can be used for the evaluation of all writing tasks by just changing the task response component. For example, to evaluate students' literary analyses, the following criteria can be included in the task response component based on the literature on literary analysis and teaching literary analysis (Lewis & Ferretti, 2011; Ong, 2016; Uzun & Topkaya, 2020):

Introduction: Sufficient background information, effective introduction to the literary analysis, introduction of the literary work and the author (if available), very brief summary of the literary work

(either in introduction or body), clear and debatable interpretative argument revealing the author's perspective, clear point of analysis, a clear connection to the literary theory used, acknowledgment of scholarly discussions or existing work on the topic (if available)

Body: Evidence (reasons) to support the interpretative argument, careful and thorough examination of the literary work through specific references to the literary work and their explanations and references to other scholarly work, identification of repeated patterns in the literary work that lead to the argument

Conclusion: Restatement of the interpretative argument, summary of the main points, final comments

#### 4. Conclusions

Generic academic writing courses offered within the departmental curricula of ELL and ELT programs do not seem to be adequately preparing students for their departmental writing tasks. Instead of a generic writing course, this study argues for a discipline-specific, research-informed, and genre-based writing course for the undergraduate-level students of ELL and ELT programs. Such a course would have a much higher potential to support increasing students' awareness of their disciplines and developing their knowledge of disciplinary content, knowledge of disciplinary genres, and disciplinary writing skills. To this end, this study described the development of an undergraduate level disciplinary writing course for ELL and ELT students. The course covers two general academic literacy skills (i.e., source-based writing and argumentation) and three genre-based writing skills (i.e., reflective writing, argumentative essay writing, and literary analysis/criticism writing). Course objectives, course units, weekly structuring of the course, sample teaching and learning activities and materials, and ideas for formative assessment of students' learning were shared.

The main purpose of this study is to contribute to a better understanding of how we can support the academic writing needs of undergraduate students in ELL and ELT programs. With regard to genre-based disciplinary writing, seldom does one-size-fits-all approach work. Thus, the feasibility of this course needs to be evaluated by course instructors for their specific contexts taking into account program-specific features such as the level of their students, the number of academic writing courses offered in their departments, the specific writing tasks students perform for their departmental coursework, etc.

Teaching disciplinary writing skills is not easy for writing instructors as it demands expertise and experience in two domains: ELL/ELT and genre-based academic writing. I am able to design this course because I am a faculty member working in an ELL program with expertise in ELT, in particular L2 writing, as well as experience in teaching academic writing in several different contexts for several years. During the process of developing this course, I personally experienced the challenge posed by the limited availability of pedagogical resources that we can use to teach disciplinary writing skills to ELL/ELT students, except a few studies that share some instructional ideas and assessment rubrics (see Lewis and Ferretti (2011) and Uzun and Topkaya (2020)). For this research-informed course, we, as instructors, must also play the role of material-developer, making use of published research studies with lots of modification, in particular simplification for first-year students. On the part of the teacher, this course is hard work, requiring resources of time and intellect. However, there is value in supporting students' development of disciplinary content knowledge and writing skills starting at an early stage in their undergraduate studies, thus it is worth the time and effort invested.

Because the disciplinary writing course proposed in this study is newly developed, practitioner-researchers in ELL or ELT programs who choose to implement it should investigate its strengths and

weaknesses to maximize its effectiveness. Utilizing a pre-test/post-test design assessing students' disciplinary writing skills before and after receiving instruction will be a good way for such examinations (see Chen and Su (2011) and Uzun and Topkaya (2020) for example studies). Benefiting from qualitative data is also valuable for gaining insights into students' perceptions and supporting the quantitative findings. Researchers should also consider longitudinal studies on the effectiveness and impact of discipline-based writing courses for ELL and ELT students.

### References

- Altınmakas, D., & Bayyurt, Y. (2019). An exploratory study on factors influencing undergraduate students' academic writing practices in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 88–103.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. New York, NY: Routledge.
- Andrews, R. (2015). Critical thinking and/or argumentation in higher education. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 49–62). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Baik, C., & Greig, J. (2009). Improving the academic outcomes of undergraduate ESL students: The case for discipline-based academic skills programs. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 401–416.
- Bressler, C.E. (2010). *Literary criticism: An introduction to theory and practice* (5th ed.). New York: Longman.
- Cargill, M., Xin, G., Xiaoqing, W., & O'Connor, P. (2018). Preparing Chinese graduate students of science facing an international publication requirement for graduation: Adapting an intensive workshop approach for early-candidature use. *English for Specific Purposes*, 52, 13–26.
- Chen, Y-S., & Su, S-W. (2011). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT Journal*, 66(2), 184–192.
- Cheng, A. (2008). Analyzing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied Linguistics*, 29(1), 50–71.
- Cheng, G. (2017). The impact of online automated feedback on students' reflective journal writing in an EFL course. *The Internet and Higher Education*, 34, 18–27.
- Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 47–58.
- Derewianka, B., M. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34, 133–154.
- Fernsten, L. A., & Reda, M. (2011). Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 171–182.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL QUARTERLY*, 34(1), 127–150.
- Geiser, S., & Studley, R. (2002). UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 8(1), 1–26.
- Gimenez, J. (2008). Beyond the academic essay: Discipline-specific writing in nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 151–164.
- Johns, A. M., & Swales, J. M. (2002). Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 13–28.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–64.
- Kamasak, R., Sahan, K., & Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 100945.
- Kutevaa, M. (2013). Graduate learners' approaches to genre-analysis tasks: Variations across and within four disciplines. *English for Specific Purposes*, 32, 84–96.
- Lai, G., & Calandra, B. (2010). Examining the effects of computer-based scaffolds on novice teachers' reflective journal writing. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 421–437.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, W. E., & Ferretti, R. P. (2011). Topoi and literary interpretation: The effects of a critical reading and writing intervention on high school students' analytic literary essays. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 334–354.
- Li, Y. (2006). Negotiating knowledge contribution to multiple discourse communities: A doctoral student of computer science writing for publication. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 159–178.
- Marshall, J. (2000). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 381–402). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Mei, W. S. (2006). Creating a contrastive rhetorical stance: Investigating the strategy of problematization in students' argumentation. *RELC Journal*, 37, 329–353.
- Mitchell, S., & Riddle, M. (2000). *Improving the quality of argument in higher education: Final Report*. School of Lifelong Learning and Education: Middlesex University.
- Ong, W. A. (2016). Using genre-based writing instruction to teach the writing of literary criticism. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 16(1), 35–48.
- Pasternak, D. L., & Rigoni, K. K. (2015). Teaching reflective writing: Thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(1), 93–108.
- Penso, S., Shoham, E., & Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers' reflective activity. *Teacher Development*, 5(3), 323–338.
- Persky, H. R., Daane, M. C., & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002, NCES 2003*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzun, K., & Topkaya, E. Z. (2020). The effects of genre-based instruction and genre-focused feedback on L2 writing performance. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 438–461.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wette, R. (2019). Embedded provision to develop source-based writing skills in a Year 1 health sciences course: How can the academic literacy developer contribute? *English for Specific Purposes*, 56, 35–49.
- Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145–154.



## 65-Development of language learning strategies: student practices before and during online education

Betül ERTEK<sup>1</sup>

**APA:** Ertek, B. (2022). Development of language learning strategies: student practices before and during online education. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1039-1063. DOI: 10.29000/rumelide.1074519.

### Abstract

This article presents the results of a quantitative survey carried out with the participation of 52 students in the Department of French Language Teaching at Atatürk Faculty of Education of Marmara University in Istanbul. This study questions the language learning strategies of bachelors and master degree students before and during online education. Unexpectedly confronted with a change of situation in education, the students found themselves overnight having to follow an online way of studying to which they were unfamiliar with over the night. Not only strategic, technical, technological, organizational and spatial but also psychological and sociological adaptation were immediately necessary. This study highlights the language learning strategies of students based on four main axes: the first one is based on cognitive strategies, the second one emphasizes metacognitive strategies, the third one is on effective strategies and the fourth and the last one is on resource management strategies. The aim is to understand the development of student learning practices during online education, and to understand the new strategies put in place by the students themselves in order to adapt to this new way of teaching. Have they stuck to their familiar language learning strategies or have they developed new language learning strategies? We tried to understand whether the students continued studying using the same language learning strategies as before during online education or not, and whether they readjusted, modified, developed their learning strategies as needed.

**Keywords:** Online education, development of learning strategies, language learning strategies, student practices, French language

## Dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi: çevrimiçi eğitim öncesinde ve sırasında öğrenci uygulamaları

### Öz

Bu makale, İstanbul'da bulunan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde yer alan Fransız Dili ve Eğitimi Bölümündeki 52 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş nicel tipi bir anketin sonuçlarını ele almaktadır. Bu çalışma, Lisans ve Yüksek Lisans öğrencilerinin çevrimiçi eğitimden önceki ve çevrimiçi eğitim sırasındaki dil öğrenim stratejilerini incelemektedir. Eğitimdeki durum değişikliğiyle beklenmedik bir şekilde karşı karşıya kalan öğrenciler, bir gecede hiç aşına olmadıkları bir çevrimiçi çalışma yöntemini takip etmek zorunda kaldılar. Yalnızca stratejik, teknik, teknolojik, organizasyonel, mekânsal değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik olarak ilişkisel düzeylerde de uyarlamaların derhal yapılması gerekti. Bu araştırma, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini dört ana eksene göre ön plana çıkarmaktadır: birinci eksen bilişsel stratejilere dayanmaktadır, ikinci eksen

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), betul.ertek@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0693-9783 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074519]

üstbilişsel stratejileri vurgulamaktadır, üçüncü eksen duygusal stratejiler üzerinedir, dördüncü ve son eksen ise kaynak yönetimi üzerinedir. Amaç, çevrimiçi eğitim boyunca öğrenci çalışma uygulamalarının öğrenim açısından gelişimini kavramak ve bu yeni eğitim şekline uyum sağlamak amacıyla öğrencilerin bizzat kendileri tarafından geliştirilen yeni stratejileri anlamaktır. Alışık oldukları dil öğrenme stratejilerine bağlı mı kaldılar? Yoksa yeni dil öğrenim stratejileri mi geliştirdiler? Çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin çalışmaya öncekiyle aynı dil öğrenim stratejileri ile devam edip etmediklerini ve öğrenme stratejilerini gerektiği gibi yeniden ayarlayıp ayarlamadıklarını, değiştirip değiştirmediklerini veya geliştirip geliştirmediklerini anlamaya çalıştık.

**Anahtar kelimeler:** Çevrimiçi eğitim, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, dil öğrenim stratejileri, öğrenci uygulamaları, Fransız dili

## Introduction

The current context that the whole world is going through has disturbed our lives and pushed humanity to organize in different ways from all directions. On the educational level, the Covid-19 crisis forced the authorities to take radical measures, and very quickly led to closure of schools around the world. Globally, the sudden and precipitous transition into digital and e-learning has radically changed the education system, which until now has been mostly face-to-face and has been delivered as one-on-one instruction. It is clear that the pandemic has completely disrupted the education system, resulting in an accelerated renewal. With such unexpected change outside the classroom, adoption of new language learning strategies by learners thus seems inevitable. In our investigation, one of the participants summarized the situation as follows:

“For our own health and for others’ as well, we have the responsibility of staying home and attending online classes organized by our university. The change has arrived rather quickly, and we haven’t exactly had the time to adapt initially, but now we are able to consider solutions for a better approach to ensure a more efficient study since we have spent several hours in front of the screen. One must be efficient and in good shape and health, even though it becomes more and more bearable by time” (Participant 5).

The idea that attracts attention is the new study approach that the participant is promoting. Both teachers and learners cannot in fact claim a teaching model similar to the one in the past. The new “ordinary” has irreparably brought about profound internal changes in teaching-learning methods. Major changes are also taking place in academia. Teachers have had to adapt their entire teaching strategies. As Ertek points out:

“The university is the ultimate place for innovation, research, and educational reflection. On several levels, it brings together countless advantages: access to knowledge, freedom at work, openness to others, preparation for the future, etc. The question of “university pedagogy” is none other than the body of work aimed not only at the factors of student success and failure but also at the teaching styles of university teachers” (Ertek, 2020: 50).

Indeed, the factors of success or failure can depend on several variables but the question of teaching strategies and language learning strategies is crucial. This gives rise to the question of student language learning strategies at the university. It is a big challenge for students because it is no longer a matter of going to university to take a course but of learning in front of a screen, and very often alone. Objective of this study is to understand the language learning strategies used by students before online education and the strategies that they began to employ thereafter with the introduction of online education.

## 1. Literature review

With the idea of competences, many researchers have developed interest in various learning processes of learners from primary school to university, and have demonstrated a considerable quantity of learning strategies. They are an integral part of the resources that learners must make available to achieve the skills (Tardif, 2006). The importance of teaching and language learning strategies comes up many times in research (Bégin, 2008; Jonnaert, 2002; Peters & Viola, 2003; Tardif 2006) with recommendations referenced in teaching guides (Dulude, 2001; Lord, 2003). In universities, priority is often given to the learning of knowledge rather than to how learning takes place (Biggs, 1987). Some studies find that effective use of strategies makes learners more confident in their own learning abilities (Lavasani, Mirhosseini, Hejazi & Davoodi, 2011). Let us add that Weinstein was one of the first to implement a language learning strategies course in 1977 already (Weinstein & Underwood, 1985) and later declared that learning to learn is the most important point of teaching at university (1996). It also depends on teachers' teaching strategies, namely, organization of lessons, simplicity of learning tasks, design of textbooks, variety of activities or even the types of exams chosen with an important observation:

“The more the learning strategies were used, the higher student performance was” (Simsek & Balaban, 2010: 43). Students who pass courses are those who use effective learning strategies in performing tasks (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007).

Some have questioned the relationship of learning strategies to academic success (Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier 1996; Fayol & Monteil, 1994; Pask, 1988; Schmeck, 1988; Schmeck & Meier, 1984; Romainville, 1993; Wolfs, 1998); while others questioned the way in which learners perceive, record and use the knowledge (Saint-Pierre, 1991; Shi, 2017). Thus, three main interests clearly emerge in language learning strategies that highlight the importance accorded in the research community: teaching and teaching methods with the aim of promoting learning (Ouellet, 1997; Flippo & Caverly, 1991; Rocas Montero & Sierra-Arizmendiarieta, 2017), effects of those teaching strategies on learning (Hattie, Biggs & Purdie, 1996) and the specificities of their use among learners (Hensler, 1992; Romainville, 1993; Rovers, Stalmeijer, van Merriënboer, Savelberg & de Bruin, 2018; Schunk & Zimmerman, 1994; Wolfs, 1998; Zimmerman, 1990). Many researchers have emphasized the importance of language learning strategies for better and more effective learning. For example, for Bégin (2003), learning strategies are categories of actions used in a learning situation to carry out a school task or activity and operations on knowledge.

For Boulet *et al.* (1996), these are the activities performed by the learner and/or learner behaviors in a learning posture to simplify the acquisition, recall and application of knowledge. According to Cartier (1997), learning strategies are based on a set of actions or means used to learn in order to be able to perform a task. According to Fayol & Monteil (1994), language learning strategies are part of an integrated sequence of varying lengths, of specific or general procedures in order to optimize the performance of learners. Frenay, Noël, Parmentier & Romainville (1998) define language learning strategies as procedures to simplify learning. For Hrimech (2000), these are operations in a training process to promote the acquisition of knowledge, skills or behavior. For Weinstein & Hume (1998), it is about learning to act on acquired knowledge in order to integrate them into memory. This research made it possible to establish an inventory of language learning strategies, and to group them into categories.

| Researcher  | Classification                |                                     |   |                                 |                             |                   |
|---|-------------------------------|-------------------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| <b>Stern (1975)</b>                                 | Planning Strategy             | Active Strategy                     | Empathic Strategy                                   | Formal Strategy                 | Experimental Strategy       |                   |
|   | Semantic Strategy             | Practice Strategy                   | Communication Strategy                              | Internalization Strategy        |                             |                   |
| <b>Naiman, Frohlich, Stern &amp; Todesco (1978)</b> | Active task approach          | Realization of language as a system | Realization of language as a means of communication | Management of affective demands | Self-monitoring             |                   |
| <b>Rubin (1987)</b>                                 | Direct Strategies             |                                     |   | Indirect Strategies             |                             |                   |
|   | Learning Strategies           |                                     | Communication Strategies                            |                                 | Social Strategies           |                   |
|   | Cognitive Learning Strategies | Metacognitive Learning Strategies   |   |                                 |                             |                   |
| <b>O'Malley &amp; Chamot (1990)</b>                 | Cognitive Strategies          |                                     | Metacognitive Strategies                            |                                 | Social/Affective Strategies |                   |
| <b>Oxford (1990)</b>                                | Direct Strategies             |                                     |   | Indirect Strategies             |                             |                   |
|   | Memorization Strategies       | Cognitive Strategies                | Compensation Strategies                             | Metacognitive Strategies        | Affective Strategies        | Social Strategies |
| <b>Wenden (1991)</b>                                | Cognitive Strategies          |                                     | Self-Management Strategies                          |                                 |                             |                   |

**Table 1.** Classification of Language Learning Strategies

Under the conditions described above, it seemed relevant to develop our research along four main lines: Axis 1: Cognitive Strategies; Axis 2: Metacognitive Strategies; Axis 3: Affective Strategies and Axis 4: Resource Management Strategies.

The problem situation and the purpose of this research aims to understand various language learning strategies of students in the Department of French Language Teaching (FLT) at Atatürk Faculty of Education of Marmara University. It focuses on studying language learning strategies used before and during online education. Due to the Covid-19 health crisis that we have been going through since December 2019<sup>2</sup>, nearly two billion learners around the world have found themselves forced to stay at home with the closure of establishments (from extracurricular to university) all over the world; however, with variations from one country to another. In Turkey, all schools (public and private) and higher education institutions have been closed very quickly, providing distance education only since the outbreak of the pandemic.

So, despite the unprecedented situation that we are going through, what have changed and evolved in student language learning strategies in order to try to best follow the courses given in a completely different way? Did they seek to adapt their language learning strategies or did they stem language learning strategies similar to those they have already had long before the pandemic? If so, what are these new language learning strategies? If not, what strategies have they maintained despite this turnaround? All these questions allowed us to conduct our research and to take a close interest in the language learning strategies of students. The main aim of this study is to understand student work practices,

<sup>2</sup> According to data published by World Health Organization: <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline--covid-19> (25.10.2021)

namely, maintaining pre-pandemic language learning strategies and/or development of new post-pandemic language learning strategies.

## 2. Method

In this methodological part, we will present our research model, our participants, the survey that we used, collection of data as well as the method of analyzing the data collected.

### 2.1. Research model

In our study, we opted for a quantitative research model in view of the survey consisting of several questions and data collection. Quantitative research prioritizes quantity, and involves collecting data that is, above all, quantifiable. The objective is to try to explain the phenomena by collecting digital data, and to allow us to examine a group, a set of people representative of the population. According to Pelletier & Demers (1994: 758), “The quantitative is defined by measures where, unlike the qualitative, numbers matter and lend themselves to mathematical functions”. In this research, the aim is to highlight, through the results obtained, whether the strategic practices related to student learning are maintained or new ones are developed. This is why it seemed relevant to us to question the students about their strategic practices from the point of view of learning “before online education”; “during online education”, “always (before and during online education)” and finally “never (neither before nor during online education)”.

### 2.2. Participants

In order to achieve the above objective, a survey was submitted to the students of the Department of French Language Teaching (FLT) at Atatürk Faculty of Education of Marmara University. This survey was carried out at the end of the first semester in the 2020-2021 academic year. A total of 52 students chose to participate in the survey, which lasts between 15-20 minutes. Participation was on a voluntary basis and on a condition of anonymity. The average age of participants is 24.65 with a total of 37 females and 15 males, 46 of which are in Bachelor and 6 in Master programmes.

### 2.3. Data collection instrument and procedure

The survey is a questionnaire prepared via *Google Forms*, and is constituted of four main lines:

- the first major axis is on **cognitive strategies**, which relate to the techniques allowing the facilitation of learning processes with the objective of guaranteeing the acquisition of knowledge or the development of a skill or competence in learners. The objective is to ensure the understanding of ideas and information but also the building of relations. Indeed, it is about establishing a medium between the new knowledge and the old ones or within the new knowledge itself. They also serve to help recall the information already established. Thus, this axis will allow us to understand repetition strategies such as repetition, underlining, framing, copying, taking notes, making lists of words, etc. but also elaboration strategies such as the use of mnemonics, paraphrasing, summing up, analogy, producing notes, formulating questions, creating mind maps, writing a sentence as a medium using our prior knowledge, developing an example, arriving to a conclusion and creation of relationship. There are also organizational strategies such as grouping, writing, enumeration, classification, comparison, making diagrams, matrices, identifying links between pieces, sequences, etc. Finally, there are the strategies of distinction such as hypothesizing, seeking reasons or explanations, comparison between an example and

a counterexample, identification of the differences, identification of the type of exercises to be used, and finding counterexamples as well as procedural strategies for learning such as identifying an example and taking it as a model, making a list of approaches to follow, practicing the entire procedure, regular practice for automatic initiation of steps and comparison of his/her own performances using the model followed.

- the second major axis is on **metacognitive strategies**, which has two aspects: the first aspect is related to self-knowledge as a learner, and the second aspect is specific to the use of our own consciousness in order to control our mental processes. The first one relates to the person's self-awareness as well as the tasks s/he needs to perform but also to the language learning strategies to be implemented. The second element refers to knowledge that allows us to conduct our thinking with better consistency and management. Therefore, this axis will highlight the different planning strategies such as a review of the work to be performed, estimation of the time required, establishment of the learning objectives, activation of previous knowledge, analysis of the task to be performed, and formulation of questions before performing an act. There are control strategies such as self-assessment and self-reinforcement, concentration, and evaluation of effectiveness of the adopted strategy, but also regulatory strategies such as adjustment of reading phase, reconsidering and thinking about the steps taken, evaluating effectiveness of the chosen strategy and modifying it as necessary, estimating the expected result, evaluating the consistency of new information, continual adjustment and the ability to skip a question and come back at it later. Finally, we will see the strategies of awareness of mental activity in learners, namely, one's self-awareness of own learning style, identification of gaps and identification of the conditions of use for a process and of its effectiveness.

- the third major axis is on **affective strategies**, which allow directing of the feelings or emotions. These strategies are used to gain a good understanding of the emotional state of the people who are anxious, frail and who have particular and private problems. The objective of this axis is to understand the affective strategies such as reward, positive criticism towards oneself, controlling the anxiety, stress and maintaining the concentration, the persistence (or the perseverance) as well as attribution of success to internal factors that we can change.

- the fourth major axis is on **resource management strategies** that call on the ability of people to properly organize the work environment as well as the resources at their disposal according to their needs. This axis makes it possible to understand the strategies of resource management such as identification of the available resources, namely, the material, the teacher and/or classmates, effective management of the time as the planning of work schedules at school advances, planning shorter and more frequent periods and setting sub-objectives to be achieved for each period, environmental management with the establishment of a specific place to study, a quiet and well-organized place, and soliciting others to ask for help from the teacher and peers if needed, ability to do small group work, and getting tutoring from a peer or a teacher.

The link to the questionnaire was sent to the students by email, and a term of one week was given to respond. It was during final exams, and a week of time seemed to be fair for response. The majority of responses were given within four days after the questionnaires were mailed to the students by us.

## 2.4. Data analysis

In this research, the collected data was analyzed using the method of comparing the responses given by participants to the multiple choice questionnaire. The data was transferred to Microsoft Excel which allowed the production of statistics and graphs. The responses obtained were numbered as follows: P1 for the first participant, P2 for the second, so on, and P52 for the last participant. A feature of the Google Forms tool made it possible to group together the results obtained in one click, which also saved a significant amount of time.

## 2.5. Validity and reliability

The participation in the research was voluntary and all participants were provided with information about the research, and the assurances of anonymity and confidentiality of data before attending to the questionnaire. One pilot questionnaire was conducted previously with a group of students at each grade level in order to make adjustments and modifications. Thus, some questions have been modified after studying the answers to the pilot questionnaire. The objective is to allow participants to answer questions in healthy conditions.

## 2. 6. Ethical issues

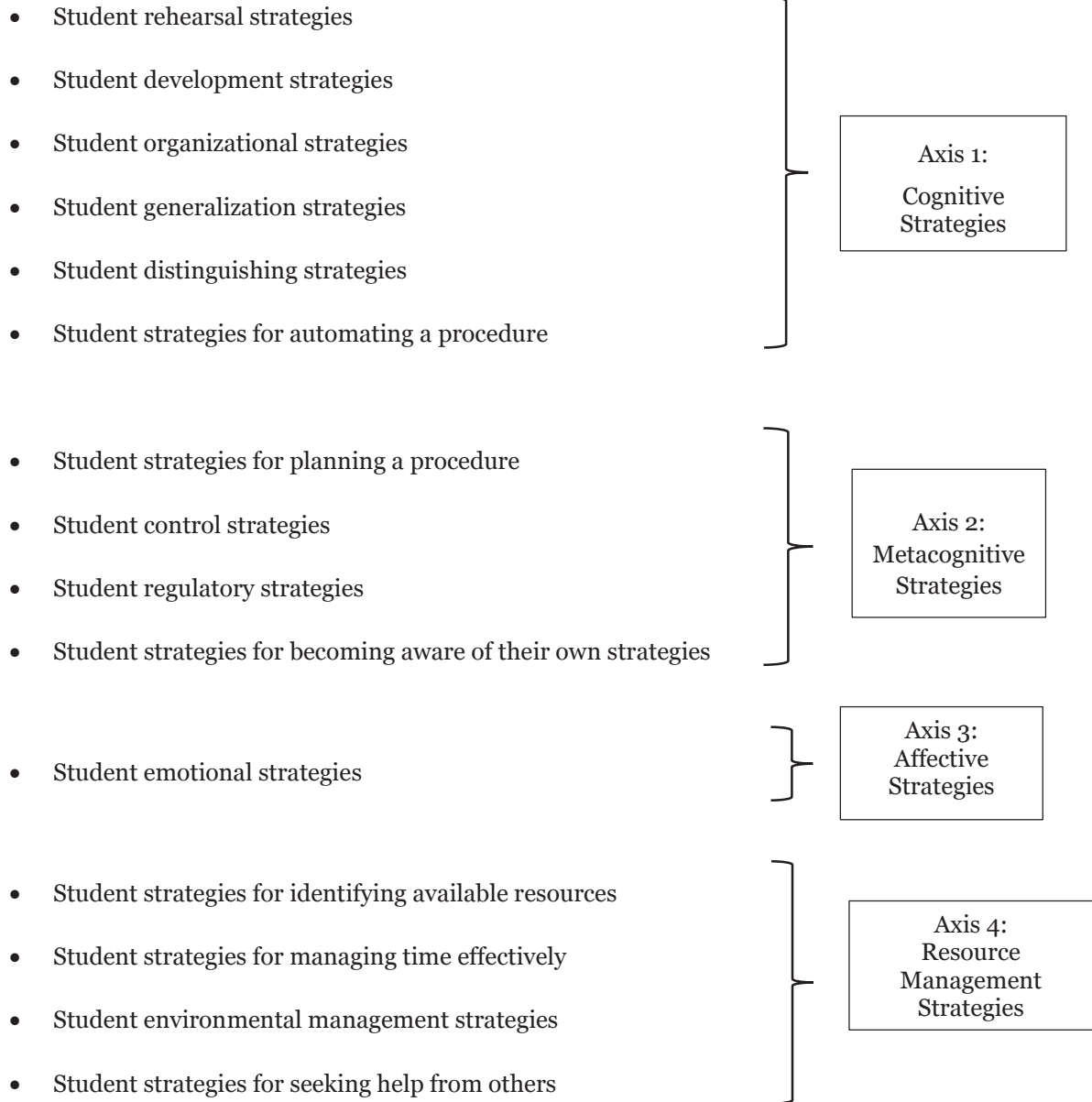
Approval for the research process was taken from the Research and Publication Ethics Committee of Marmara University of Education Sciences Institute dated 22.04.2021 and numbered 20828. We have been thorough and have strictly observed research ethics throughout the study. The anonymity of participants and their personal data have been guaranteed, and therefore have not been disclosed. This study had no funding and there is no conflict of interests.

## 3. Findings

We investigated two questions regarding the impact of online education on student language learning strategies (Table 2, Table 3). The other questions were grouped according to four main axes:

- Cognitive Strategies (Axis 1);
- Metacognitive Strategies (Axis 2);
- Affective Strategies (Axis 3);
- Resource Management Strategies (Axis 4).

The results are reported in the order of posed research questions. The questions related to:



We asked one last question at the end of the survey. This was an open question: “Finally, do you want to add anything about your personal language learning strategies? In this part, you are free to express yourself”. Accordingly, the results will be explained in the order of questions asked in the questionnaire.

### 3.1. Impact of Online Education on Student Language Learning Strategies

The first question is concerned about the impact of online education on students’ language learning strategies (Table 2). Results show that online education affected “moderately” the majority of students (44.2%) and “absolutely” of 36.50% of students. Percentages of the student responses concerning the impact of online education on student language learning strategies can be found below in Table 2.



|  | Not at all | Very little | Moderately | Absolutely |
|--|------------|-------------|------------|------------|
| <b>Do you think online education has impacted your language learning strategies?</b> | 1.90%      | 17.30%      | 44.20%     | 36.50%     |

**Table 2.** Online education and its impacts on student language learning strategies

The second question shows the impact percentage of impact of online education on student language learning strategies. The results indicate that the majority of students (40.40%) believe that online education has impacted their language learning strategies at 75%. 32.70% of students said that their strategies have changed by 50%. Detailed presentation of the student responses is given in Table 3.

|   | 0%    | 25%    | 50%    | 75%    | 100% |
|---|-------|--------|--------|--------|------|
| <b>If you would evaluate by percentage, how much did online education impact your language learning strategies?</b> | 1.90% | 15.40% | 32.70% | 40.40% | 9.6% |

**Table 3.** Percentage of impact of online education on student language learning strategies

### 3.2. Cognitive Strategies of Students

The results came from students' responses to items related to practicing repetition strategies such as repetition, underlining, framing, copying, taking notes, creating word lists, etc. The students maintained their repetition strategies for the five items proposed. 31% of students stated that they were repeating before online education, and only 12% used repetition after proceeding to online education. A large majority (44%) has maintained this learning strategy, continuing to use it. Item 2 shows that more than half of the students (52%) use underlining, framing, etc. in their studies before and after online education, compared to 29% who employed those strategies only before online education. Similar results are also obtained for item 3: 31% of the students always copy, and 31% never do so. The results for item 4 show that 23% of students never take notes and 42% always do. Item 5 reveals that the majority of students (48%) always make lists of words and symbols to work, while 21% never do. Detailed information as to the rehearsal strategies are presented below in Table 4.

| No | Item  | Before online education | During online education | Always <sup>3</sup> | Never <sup>4</sup> |
|----|---|-------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
| 1  | Repeat several times (mentally, in a low voice or out loud) | 31%                     | 12%                     | 44%                 | 13%                |
| 2  | Shade, underline, frame                                     | 29%                     | 12%                     | 52%                 | 8%                 |
| 3  | Copy (formulas, symbols, etc.) for each exercise            | 21%                     | 17%                     | 31%                 | 31%                |
| 4  | Take word-for-word notes                                    | 21%                     | 13%                     | 42%                 | 23%                |

<sup>3</sup> Before and during online education and it continues.

<sup>4</sup> Neither before nor after online education.

|                |                                    |            |            |            |            |
|----------------|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>5</b>       | Make lists of terms, symbols, etc. | 17%        | 13%        | 48%        | 21%        |
| <b>Average</b> |                                    | <b>24%</b> | <b>13%</b> | <b>43%</b> | <b>19%</b> |

**Table 4.** Student rehearsal strategies

Table 5 highlights the development of students' strategies based on the 11 proposed items. Item 1 shows that 69% of students always use mnemonics techniques in their learning. 4% started using this strategy after online education, and 17% were using it before online education. 10% of students never use mnemonics techniques in their studies. Item 2 shows that students often use the method of rephrasing: 56% always do, and 17% never. The results indicate that students always use summarizing (60%, item 3), always make analogies (48%, item 4), create mental images (44%, item 7), write a sentence to make a connection with their knowledge (52%, item 8), invent an example (48%, item 9), find links (60%, item 10) and create relationships (73%, item 11) before and during online education. Item 6 focuses our attention on a strategy never used by students: formulating questions and providing answers (44%). Detailed presentation of the students' responses is given in Table 5 below.

| No             | Item   | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|--|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| <b>1</b>       | Use mnemonic means (method of places, method of associations, methods of keywords) | 17%                     | 4%                      | 69%        | 10%        |
| <b>2</b>       | Paraphrase (rewrite in own words)  | 13%                     | 13%                     | 56%        | 17%        |
| <b>3</b>       | To summarize   | 21%                     | 10%                     | 60%        | 10%        |
| <b>4</b>       | Make an analogy  | 10%                     | 8%                      | 48%        | 35%        |
| <b>5</b>       | Produce notes (comments, questions)  | 21%                     | 6%                      | 60%        | 13%        |
| <b>6</b>       | Formulate and answer questions   | 17%                     | 12%                     | 27%        | 44%        |
| <b>7</b>       | Create a mental image  | 15%                     | 12%                     | 44%        | 29%        |
| <b>8</b>       | Write a sentence that ties in with what we know                                    | 13%                     | 6%                      | 52%        | 29%        |
| <b>9</b>       | Make up an example   | 17%                     | 12%                     | 48%        | 23%        |
| <b>10</b>      | Find implications  | 13%                     | 13%                     | 60%        | 13%        |
| <b>11</b>      | Build relationships  | 10%                     | 6%                      | 73%        | 12%        |
| <b>Average</b> |  | <b>15%</b>              | <b>9%</b>               | <b>54%</b> | <b>21%</b> |

**Table 5.** Student development strategies

In this table, students' organizational strategies such as grouping ideas, writing, enumerating, classifying, comparing, etc. are provided. The overall average shows that students always use organizational strategies (52%), both before and during online education. A large number of them write the main ideas (58%, item 2), enumerate (50%, item 3), classify (63%, item 4), compare (62%, item 5)

and identify the type of links among the parts of a network (50%, item 7). For items 1 and 6, the percentages are shared. Item 1 shows very similar results; use of student organization strategies before online education (27%), always (38%) and never (21%). The responses to item 6 are versatile: 40% of the students produce diagrams, figures, tables, etc. and 35% never do. Detailed information as to the organizational strategies are presented below in Table 6.

| No             | Item   | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|--|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| 1              | Collect  | 27%                     | 13%                     | 38%        | 21%        |
| 2              | Write (the main ideas in the margin)   | 31%                     | 6%                      | 58%        | 6%         |
| 3              | Enumerate  | 12%                     | 6%                      | 50%        | 33%        |
| 4              | Classify   | 17%                     | 8%                      | 63%        | 12%        |
| 5              | Compare  | 21%                     | 6%                      | 62%        | 12%        |
| 6              | Make diagrams, networks, matrices  | 12%                     | 13%                     | 40%        | 35%        |
| 7              | Identify the type of links between the parts of a network: causes, consequences, analogies, temporal sequences | 15%                     | 12%                     | 50%        | 23%        |
| <b>Average</b> |  | <b>19%</b>              | <b>9%</b>               | <b>52%</b> | <b>20%</b> |

**Table 6.** Student organizational strategies

Students' generalization strategies show that they use similar language learning strategies: they make hypotheses to find reasoning (46%, item 1), they look for reasons or explanations for why a particular action is appropriate (56%, item 2), they compare two examples to find similarities (62%, item 3) and they invent examples (46%, item 4). The other percentages turned out very close for the answer never: between 10% (item 2) and 25% (item 4). Detailed information as to the generalization strategies are presented below in Table 7.

| No             | Item   | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|--|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| 1              | Make assumptions: find reasoning for what makes a given example an exemplar of the concept | 23%                     | 12%                     | 46%        | 19%        |
| 2              | Look for reasons or an explanation of why a particular action is appropriate               | 15%                     | 19%                     | 56%        | 10%        |
| 3              | Compare two examples: find the similarities  | 15%                     | 12%                     | 62%        | 12%        |
| 4              | Invent examples  | 17%                     | 12%                     | 46%        | 25%        |
| <b>Average</b> |  | <b>18%</b>              | <b>13%</b>              | <b>52%</b> | <b>16%</b> |

**Table 7.** Student generalization strategies

This table consists of 6 items, and targets distinguishing strategies such as making hypotheses, seeking for reasoning or an explanation, comparing an example and a counterexample, finding differences, identifying the type of exercise to be performed, and inventing counter-examples. It is clear with the high percentages in items 2 (42%), 3 (44%), 4 (65%) and 5 (46%) that students maintained identical learning strategies after switching to online education. For items 1 and 6, the percentages are more distributed between always and never. The overall average shows a high percentage for always (45%), and the rest are distributed between before online education (20%) and never (27%). Percentages of the student responses concerning their distinguishing strategies can be found below in Table 8.

| No             | Item   | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|--|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| 1              | Make hypotheses: find reasons why a given example is not an example of the concept | 23%                     | 8%                      | 37%        | 33%        |
| 2              | Look for reasons or an explanation why a particular action is not appropriate      | 21%                     | 19%                     | 42%        | 17%        |
| 3              | Contrast an example and a counterexample   | 15%                     | 8%                      | 44%        | 33%        |
| 4              | Find the differences   | 17%                     | 4%                      | 65%        | 13%        |
| 5              | Identify the type of exercises to study  | 23%                     | 6%                      | 46%        | 25%        |
| 6              | Invent counter-examples  | 17%                     | 6%                      | 37%        | 40%        |
| <b>Average</b> |  | <b>20%</b>              | <b>8%</b>               | <b>45%</b> | <b>27%</b> |

**Table 8.** Student distinguishing strategies

Strategies for automating a procedure show that students pay more attention to automating their learning. The percentages show that they find examples and follow these examples step by step (52%, item 1), they make lists of the steps to be followed (46%, item 2), they practice the entire procedure (42%, item 4), they practice sufficiently to start the stages automatically (40%, item 5) and they compare their performance to the model of an “expert” (40%, item 6). However, we see that students are divided on practicing small steps at a time (item 3). Percentages of the student responses concerning their strategies for automating a procedure can be found below in Table 9.

| No | Item   | Before online education | During online education | Always | Never |
|----|--|-------------------------|-------------------------|--------|-------|
| 1  | Find an example and follow it step by step                 | 17%                     | 8%                      | 52%    | 23%   |
| 2  | List the steps   | 21%                     | 10%                     | 46%    | 23%   |
| 3  | Practice small steps at a time                             | 29%                     | 10%                     | 35%    | 27%   |
| 4  | Practice the entire procedure                              | 23%                     | 10%                     | 42%    | 25%   |
| 5  | Practice long enough for the steps to automatically engage | 27%                     | 12%                     | 40%    | 21%   |

|                |   |            |            |            |            |
|----------------|---|------------|------------|------------|------------|
| <b>6</b>       | Compare its performance to the model of an “expert” | 17%        | 12%        | 40%        | 31%        |
| <b>Average</b> |   | <b>22%</b> | <b>10%</b> | <b>43%</b> | <b>25%</b> |

**Table 9.** Student strategies for automating a procedure

### 3.3. Metacognitive Strategies of Students

Strategies for planning a procedure are a part of metacognitive strategies. The results obtained underline high percentages in maintaining student planning strategies during online education. In fact, item 1 shows that the majority of students (58%) have retained the practice of skimming over the text. They do not hesitate to estimate the time needed (item 2, 62%), to analyze the task to be performed (item 5, 65%), and to set reading objectives by formulating questions even before reading a text (item 6, 52%). Two very high percentages emerged: 75% (item 3) and 71% (item 4). Students always set learning objectives, use and activate their prior knowledge called the schemata. Table 10 below shows the percentages obtained concerning student strategies for planning a procedure.

| No             | Item  | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|---|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| <b>1</b>       | Skim over the text (tables of contents, introductions, titles and subtitles, learning objectives, chapter summaries, exercises, etc.) | 23%                     | 10%                     | 58%        | 10%        |
| <b>2</b>       | Estimate the time needed  | 17%                     | 12%                     | 62%        | 10%        |
| <b>3</b>       | Establish learning objectives   | 10%                     | 10%                     | 75%        | 6%         |
| <b>4</b>       | Activate prior knowledge  | 12%                     | 10%                     | 71%        | 8%         |
| <b>5</b>       | Analyze the task  | 17%                     | 4%                      | 65%        | 13%        |
| <b>6</b>       | Giving oneself reading intentions by asking questions before reading a text   | 12%                     | 8%                      | 52%        | 29%        |
| <b>Average</b> |   | <b>15%</b>              | <b>9%</b>               | <b>64%</b> | <b>13%</b> |

**Table 10.** Student strategies for planning a procedure

From the results of Table 11, we can see that the student check/review strategies are maintained even during online education. A large majority of students still apply self-assessment and self-reinforcement (77%, item 1), focusing their attention on the task (77%, item 2) as well as evaluating the effectiveness of the strategy they chose (67%, item 3). Only 2% (item 1) used the verification before online education, and 13% (item 1) during online education. Table 11 below shows the details of the percentages obtained from the student control strategies.

| No             | Item  | Before online education | During online education | Always     | Never     |
|----------------|---|-------------------------|-------------------------|------------|-----------|
| 1              | Self-assess and self-reinforce                    | 2%                      | 13%                     | 77%        | 8%        |
| 2              | Focus your attention                              | 8%                      | 12%                     | 77%        | 4%        |
| 3              | Evaluate the effectiveness of the chosen strategy | 12%                     | 15%                     | 67%        | 6%        |
| <b>Average</b> |   | <b>7%</b>               | <b>13%</b>              | <b>74%</b> | <b>6%</b> |

**Table 11.** Student control strategies

The percentages of student learning organization strategies show that the majority of the students maintained their strategies with a total average of 65%. 13% did not maintain the same strategies, and 13% implemented these strategies during online education. 8% never use organization strategies. The 8 items highlight the idea that students maintained their organization strategies even during online education. Indeed, they prefer to adjust their reading phase (69%, item 1), proofread to better understand a document (73%, item 2), review the steps already taken (63%, item 3) and evaluate the effectiveness of the chosen strategy (54%, item 4). They assess the expected result (63%, item 5) and check if any new information is consistent with their preliminary knowledge (65%, item 6). The students maintained the adjustment strategy (58%, item 7) and the possibility of returning to a question when they do not understand (77%, item 8). Detailed information as to the organizational strategies are presented below in Table 12.

| No             | Item   | Before online education | During online education | Always     | Never     |
|----------------|--|-------------------------|-------------------------|------------|-----------|
| 1              | Adjust reading speed   | 12%                     | 12%                     | 69%        | 8%        |
| 2              | Reread to better understand  | 15%                     | 12%                     | 73%        | 0%        |
| 3              | Review past steps  | 15%                     | 15%                     | 63%        | 6%        |
| 4              | Evaluate the effectiveness of a chosen strategy and modify it if necessary | 12%                     | 15%                     | 54%        | 19%       |
| 5              | Estimate the expected result   | 15%                     | 12%                     | 63%        | 10%       |
| 6              | Evaluate whether new information is consistent with previous knowledge     | 12%                     | 15%                     | 65%        | 8%        |
| 7              | Make continual adjustments   | 12%                     | 23%                     | 58%        | 8%        |
| 8              | Skip a test question and come back at it later                             | 15%                     | 4%                      | 77%        | 4%        |
| <b>Average</b> |  | <b>13%</b>              | <b>13%</b>              | <b>65%</b> | <b>8%</b> |

**Table 12.** Student organizational strategies

Awareness strategies for students' own activities reveal high percentages which highlight the idea that students maintained the same strategies during online education with an overall average of 72%. The vast majority of them maintained knowledge of their own learning style (77%, item 1), identification of their own gaps (73%, item 2) and conditions for using an approach in their studies (65%, item 3). 6% of students never use self-awareness strategies and 10% did so before online education. 10% started doing it during online education. Detailed information as to the self-awareness of their own strategies are presented below in Table 13.

| No             | Item  | Before online education | During online education | Always     | Never     |
|----------------|---|-------------------------|-------------------------|------------|-----------|
| 1              | Know your own learning style  | 12%                     | 8%                      | 77%        | 4%        |
| 2              | Identify your own gaps  | 13%                     | 8%                      | 73%        | 6%        |
| 3              | Identify the conditions of use for an approach, and its effectiveness | 10%                     | 15%                     | 65%        | 10%       |
| <b>Average</b> |   | <b>12%</b>              | <b>10%</b>              | <b>72%</b> | <b>6%</b> |

**Table 13.** Student strategies for self-awareness on their own strategies

### 3.4. Affective Strategies of Students

With an overall average of 54%, the results obtained about the emotional strategies of the students show that they have preserved the same strategies during online education. Indeed, students always reward themselves as much (62%, item 1), and they attribute their success to internal factors that can be changed (62%, item 7). 58% (item 2) of students talk to each other in a positive way to increase their motivation and have kept this strategy even during online education. 19% (item 2) did it before online education and 12% (item 2) never do so. 56% of students keep their concentration (item 4) and maintain their motivation (item 5) whereas 4% never do. Items 4 and 5 provided similar results. However, 31% of students state they have lost their motivation, they were unable to devote themselves for a long time, which seems to be a high percentage. Results of the student responses concerning their emotional strategies can be found below in Table 14.

| No | Item  | Before online education | During online education | Always | Never |
|----|---|-------------------------|-------------------------|--------|-------|
| 1  | Reward yourself from time to time                         | 17%                     | 4%                      | 62%    | 17%   |
| 2  | Talk to each other in a positive way                      | 19%                     | 12%                     | 58%    | 12%   |
| 3  | Control your anxiety (relaxation techniques, for example) | 23%                     | 13%                     | 44%    | 19%   |
| 4  | Maintain your focus                                       | 27%                     | 13%                     | 56%    | 4%    |
| 5  | Establish and maintain personal motivation                | 27%                     | 13%                     | 56%    | 4%    |
| 6  | Devote yourselves to study/task                           | 31%                     | 10%                     | 44%    | 15%   |

|                |  |            |            |            |            |
|----------------|--|------------|------------|------------|------------|
| 7              | Attribute success to internal and modifiable factors | 23%        | 6%         | 62%        | 10%        |
| <b>Average</b> |  | <b>24%</b> | <b>10%</b> | <b>54%</b> | <b>12%</b> |

**Table 14.** Student emotional strategies

### 3.5. Resource Management Strategies of Students

Strategies for identifying available resources such as materials, classmates that students can refer, and times when they can consult their teacher show that students maintained these strategies with an overall average of 71%. Item 1 reveals that 77% of students pay attention to keeping necessary material at their disposal. They still consult their peers (73%, item 2) and their teachers (62%, item 3) as much. 12% (item 2) of students never consult their classmates and 6% (item 3) never consult the teachers. Detailed information as to the student strategies for identifying available resources are presented in Table 15.

| No             | Item   | Before online education | During online education | Always     | Never     |
|----------------|--|-------------------------|-------------------------|------------|-----------|
| 1              | Equipment                                    | 12%                     | 10%                     | 77%        | 2%        |
| 2              | Peer consultation                            | 10%                     | 6%                      | 73%        | 12%       |
| 3              | The moments when you can consult the teacher | 31%                     | 2%                      | 62%        | 6%        |
| <b>Average</b> |  | <b>17%</b>              | <b>6%</b>               | <b>71%</b> | <b>6%</b> |

**Table 15.** Student strategies for identifying available resources

In this table, student time management strategies are highlighted. It is about understanding whether students are managing their time efficiently. The results show that students still manage their time efficiently with an average of 56%. A similarity emerges in the results: 13% of students managed their time effectively before online education and 13% did so from online education. Students plan work shifts in advance at 62% (item 1). They plan shorter and more frequent periods at 48% (item 2) and they set themselves sub-objectives to be reached for each period of work at 60% (item 3). Percentages of the student responses concerning their managing time effectively strategies can be found below in Table 16.

| No             | Item                                    | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|---|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| 1              | Plan work periods in advance            | 15%                     | 13%                     | 62%        | 10%        |
| 2              | Plan shorter and more frequent periods  | 15%                     | 19%                     | 48%        | 17%        |
| 3              | Set sub-objectives for each work period | 10%                     | 6%                      | 60%        | 25%        |
| <b>Average</b> |   | <b>13%</b>              | <b>13%</b>              | <b>56%</b> | <b>17%</b> |

**Table 16.** Student strategies for managing time effectively



The results of the environmental management strategies show that 66% of the students maintained their strategies. They find a specific place to study (65%, item 1), they find a quiet place to study (65%, item 2), and they find an organized place (67%, item 3) to study. 4% of students do not pay attention to the organization of their environment, and 18% did so before online education. Detailed information as to the student environmental organization strategies are presented below in Table 17.

| No             | Item                           | Before online education | During online education | Always     | Never     |
|----------------|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|-----------|
| 1              | Find a specific place to study | 21%                     | 8%                      | 65%        | 6%        |
| 2              | Find a quiet place             | 17%                     | 13%                     | 65%        | 4%        |
| 3              | Find an organized place        | 15%                     | 13%                     | 67%        | 4%        |
| <b>Average</b> |                                | <b>18%</b>              | <b>12%</b>              | <b>66%</b> | <b>4%</b> |

**Table 17.** Student environmental organization strategies

The results show that 46% of students always seek help from others, 22% have sought help before online education, 13% during online education, and 20% have never sought help. 46% (item 1) of students still seek help from teachers and 37% (item 1) did before online education. 62% (item 2) of students seek help from peers and 15% (item 2) did so before online education. 37% (item 3) of students work in small groups and 29% (item 3) never do. 40% of students still attach importance to tutoring either by a peer or a teacher, and 33% never seek tutoring. Detailed information as to the student strategies for seeking help from others are presented below in Table 18.

| No             | Item  | Before online education | During online education | Always     | Never      |
|----------------|---|-------------------------|-------------------------|------------|------------|
| 1              | Seek help from the teacher  | 37%                     | 13%                     | 46%        | 4%         |
| 2              | Seek help from peers (students)   | 15%                     | 10%                     | 62%        | 13%        |
| 3              | Work in small groups  | 17%                     | 17%                     | 37%        | 29%        |
| 4              | Obtain tutoring from a peer or teacher who will guide the direction to follow | 17%                     | 10%                     | 40%        | 33%        |
| <b>Average</b> |   | <b>22%</b>              | <b>13%</b>              | <b>46%</b> | <b>20%</b> |

**Table 18.** Student strategies for seeking help from others

## Conclusion, discussion and implications

The present study aims to understand and analyze the development of student language learning strategies since the introduction of online education into our lives. The main objective is to understand the strategic practices of students along four main axes: cognitive strategies, metacognitive strategies, affective strategies and resource management strategies. On one hand, the results related to the four major axes showed which strategies are still used by students and which have not been used since the beginning of online education. On the other hand, working on learning strategies enabled us to have an

initial glance on student practices during the online work process. The results will be discussed respectively in the order of the investigation questions posed.

The first two questions asked to the students, “Do you think online education has made an impact on your language learning strategies?” and “If you would evaluate by percentage, how much did online education impact your language learning strategies?” show that online education has “moderately” and “absolutely” made an impact on student language learning strategies. In addition, the majority of students gave a high percentage number in assessment of the impact of online education on their language learning strategies, with 75% or even 100% according to some students. Many recent studies highlight similar or very close results (Coman, Tîru, Mesesan-Schmitz, Stanciu & Bularca, 2020; Dhawan, 2020; Mishra, Gupta & Shree, 2020), exploring the question of impact of the distance education and of online education since the Covid-19 pandemic. In this regard, Coman *et al.*, noted:

“Therefore, both university members and students came across many challenges. The Organization for Economic Co-operation and Development mentioned that some of the challenges universities have to face were: keeping an equilibrium between online courses, that could affect students health, them spending many hours in front of a screen, and non-digital activities, analyzing and focusing on student’s emotional health-providing them with support throughout the process of learning, taking into account the fact that not all students have access to the internet, and managing and monitoring their access to devices in order to effectively collaborate with them” (Coman *et al.*, 2020: 2).

The conditions under which the students (teachers as well of course) attended the classes are very difficult, and the end of the pandemic is not near. Although the entire world is affected by this circumstance, countries are experiencing the pandemic on a wider scale while individuals experience the outcomes from a smaller but more personal perspective. One of our participants explained: “Everything was almost perfect before the online education. I think we are unable to learn well enough under current circumstances. I miss going to university, but this is life. One must adapt” (P6). Indeed, the change was radical and precipitous. Teachers and students had to quickly adapt to distance learning which was imposed suddenly, creating a lot of frustration and angst. Students did not have time to adapt and/or could not adapt at all. The results show that online education has affected a significant number of students, and cannot effectively continue with the same teaching and language learning strategies used before. This is also true for teachers and their own teaching strategies, and it should be a subject for future study.

Thus, in order to go through the main axes of our research in detail, the first part of the survey deals with students’ cognitive strategies, and highlights that techniques used are important for promoting and facilitating knowledge and/or developing information as well as for constructing links between new and old information. It includes students’ rehearsal strategies during their studies, development strategies such as summarizing, formulating questions and attempting to provide answers, creating a mental image, etc. According to the results, the majority of the students maintained the same rehearsal strategies before and during online education, and only a quarter of students changed their strategies during online education. The same applies to student organization strategies such as enumeration, classification, comparison, etc. The results show that students maintained their language learning strategies during online education. Also, generalization strategies such as hypothesizing, comparing two examples, finding new examples, etc. were questioned in this study, indicating that 52% of students maintained their organizational strategies as before. Two points have drawn our attention: 20% of students never use organizational strategies and 19% did so before teaching online, which appears to be high percentages for this critical category. Distinguishing strategies such as exercises of finding the differences, identifying the type of exercises to be used, developing counter-examples, etc. show that the

majority of students have maintained and tend to maintain the same language learning strategies. Finally, the strategies for automating a procedure with the establishment of lists of steps to follow or even the entire practice of a procedure show that the majority of students have maintained the same strategies. Thus, the results of the cognitive strategies of the students also show that the majority of the students continued using the same strategies that they used before online education, and few students have changed and/or updated their strategies with the new modalities after switching to online education. It has been interesting to see that the majority of students continued employing the same strategies after switching to online education although it is a completely different model of teaching that neither students nor teachers were prepared for. One of the participants (P38) explained that it is above all a problem of interaction, lack of dynamism of face-to-face courses, and lack of essential elements in teaching, which are also mentioned in several recent studies (Aboagye, Yawson & Appiah, 2020; Coman *et al.*, 2020):

“I attest that my personal language learning strategies haven’t changed that much, as a matter of fact, my methods of studying remains the same. I have my own way of studying, I prefer to divide and classify my work and revise everything, a day before the exam. It is especially the interaction, the sharing and the dynamism of the face to face lessons that I miss, and face-to-face teaching is necessary, especially for students wishing to become teachers” (P38).

The second part of the survey focuses on students’ metacognitive strategies such as self-awareness as a learner, and using our consciousness to control our own mental processes. Bégin (2008) adds the component linked to metacognition:

“[...] Knowledge of the tasks and situations in which cognitive activity is involved refers to the knowledge of the specific requirements for the tasks and to the knowledge of the procedures or particular strategies that must be put into action to achieve them” (Bégin, 2008: 55).

According to Bégin, there are two metacognitive strategies: anticipation and self-regulation. Anticipation includes the identification of prior knowledge, consideration of requirements versus future needs, creation of mental representations and formulation of hypotheses. Self-regulation encompasses self-observation, self-control, self-selection of resources, self-adjustment and self-information. In our study, it is about planning strategies such as estimating the time needed to do the job, setting goals, activating prior knowledge, performing an analysis of the task, etc. The students maintained their planning strategies that they had even before switching to online education. The same is true for control strategies such as self-assessment, self-concentration and evaluation of the effectiveness of the chosen strategy. Here too, they retained their strategies of controlling their learning during online education (74%). The results of organizational strategies such as self-adjustment, proofreading, evaluation of information, etc. also show that students retained their prior habits after switching to online education. Finally, strategies for raising awareness on students’ activities such as being aware of their own learning style, identifying their own personal shortcomings, identifying the conditions for using an approach as well as the usefulness of this process, etc. remained the same. In short, it is clear from the high percentages students’ choices of metacognitive strategies remained unchanged. The students tend to maintain the strategies they used for many years, and are unwilling to change those after switching to online education. The accelerated switch to digital and distance education undoubtedly has not allowed students to think of new strategies, particularly from the perspective of health. Today, as we go through devastating times around the world, all students are trying to adapt on many levels to the various new things that have rather come too quickly and out of nowhere. The majority of them may have found it more prudent to maintain the “usual” strategies so as not to deal with additional “difficulties”. Note that the problems are not only strategic but also technical:

“In the context of the crisis generated by the pandemic, the hierarchy of the reasons why students are reluctant to learn online is changing. Technical problems were the problems most frequently reported, them having a major role in decreasing students’ motivation” (Coman *et al.*, 2020: 14).

The third part of the survey concerns the affective strategies of students, and targets student practices such as reward, positive talk, anxiety control, centralization of concentration, perseverance, etc. The majority of students continue to use the same affective strategies as before. 12% of students never use emotional strategies, and 24% did before online education. Thus, we understand from the results that the majority of students reward themselves from time to time, and that they attribute their success to internal factors which can be changed. 31% of the students have lost their motive and devotion, and 27% can no longer maintain their focus, nor can establish self-motivation since the introduction of online education. In sum, the results show that online education did not greatly affect students’ emotional strategies, but it did have an impact on their personal motivation and ability to stay focused during their studies. A participant expresses himself as follows:

“During distance learning, I tried to stay positive but I was anxious since I couldn’t adequately communicate with my teachers like I used to back in the university. For me, nothing can replace the environment of a classroom” (P14).

Another participant gives a more positive and enthusiastic message but to some extent rebounds on the previous message:

“I find distance learning absolutely advantageous because everything can be stored and edited. Plus, we don’t waste time since we don’t travel back and forth between home and college. In addition, it is healthier because there are no effects such as wind, temperature and the virus exposure, but it should have been methodologically different from face to face training. Class durations are too long. The interactivity of the class proves ineffective when we try to take part in the lesson as connection issues arise” (P26).

The last part of the study concerns the strategies for management of the resources of the students on several planes: strategies for identification of the available resources, strategies for time management, strategies for environmental management and strategies for solicitation of resources to help others. The strategies for identifying resources concern the materials, consultation with classmates and the teacher, and significant mutual assistance between classmates which students maintained after switching to online education. Time management strategies focus on scheduling work periods in advance, planning shorter and more frequent periods of study, and setting sub-goals to be achieved. Half of the students think they are managing their time effectively, and 17% never do. In addition, environmental management strategies that focus on providing a specific, calm and organized place show that students care for their location to study. Strategies of seeking help from others, which involve seeking help from the teacher, peers, carrying out work in small groups and obtaining tutoring assistance from a peer or a teacher highlight more versatile results unlike the other items. The majority of students seek help from others (46%) but 22% no longer do so, and 20% never do. Finally, students tend to maintain the use of the same strategies after switching to online education, and place more importance on strategies for identifying available resources and managing their environment.

All of these results show the complexity of the situation led students to greatly maintain their language learning strategies while following online courses. The four main axes show that all strategies depend on the present conditions. The first condition is variable, and can have a significant impact on student activity. This could be the length of class sessions, break times provided by the teacher, daily cognitive activity time, etc. as well as the time of mental activity: at the starting of the day, in the middle or at the end of the day. Furthermore, material conditions and the means of teaching and learning are no longer

absolutely identical. Resources and tools such as books, documents, etc. which are essential for students are not available anymore. The same is true for access to libraries which have been closed for a long time now. Finally, there are also the spatial and environmental conditions that represent the space and/or the workplace: classrooms, study rooms, libraries, language institutes, etc. which are frequently referred by students are no longer present since the pandemic. Also, the question of physical predispositions in which students take online courses is important, and can be the subject of future research. These conditions are important, and have an impact on cognitive, metacognitive, affective and resource management language learning strategies.

To summarize, this research studies the results of a quantitative-type survey carried out with students from the Department of FLE Teaching at a public university in Turkey. The objective of this work is to understand the language learning strategies of Bachelor and Master FLE students before and during online education. The results revealed that the vast majority of students maintained their language learning strategies that they established before switching to online education. Likewise, many believe that online education has greatly affected their language learning strategies. However, an opposition emerges in these results. The strategies of the majority of the students have not changed. However, they believe that online education has “moderately” (23 students) and “absolutely” (19 students) affected the language learning strategies of 42 students out of 52. The same is true for the percentages: 21 students, or 40.40% of students, believe that online education has affected their language learning strategies by 75%. 5 students, or 9.6%, think that online education has affected their language learning strategies by 100%, which is not a negligible rate by any means. There is a significant gap between assessment of the concrete impact of online education on students’ language learning strategies and their actual day-to-day practices.

Thus, on the basis of the results obtained from this research, we recommend providing students with rapid and effective solutions and training as well as guidance in terms of their choice of language learning strategies. There are ongoing studies specifically designed to meet the needs of students in terms of language learning strategies. Online education is a reality that is now a part of our lives, and will undoubtedly continue to be. Effective and definitive solutions must be put in place to support students, enabling them to follow courses under improved conditions, particularly to ensure an active and efficient study. We believe that implementing new language learning strategies requires a true understanding of what a learning strategy is, and knowing when and how to use them is essential. This is why all learners must imperatively question their own language learning strategies, and ask themselves the following questions:

- What is a language learning strategy?
- When should I use a specific language learning strategy?
- How should I use a specific language learning strategy?

It is important to emphasize that each of the major axes, namely, cognitive, metacognitive, emotional and resource management, interact with each other. They also complement each other. Thus, it is essential that the learners reflect on their own strategies after such circumstances impacting the entire globe. Now and for over a year now, the world is going through a difficult and unprecedented period. It is specified on the United Nations website<sup>5</sup>:

<sup>5</sup> According to data published by United Nations: <https://www.un.org/en/academic-impact/covid-19-and-higher-education-venezuelan-university-works-protect-first-responders> (28.10.2021)

“UNESCO estimates that over 1.5 billion students in 165 countries are out of school due to COVID-19. The pandemic has forced the global academic community to explore new ways of teaching and learning, including distance and online education. This has proven challenging for both students and educators, who have to deal with the emotional, physical and economic difficulties posed by the illness while doing their part to help curb the spread of the virus. The future is uncertain for everyone, particularly for millions of students scheduled to graduate this year who will face a world crippled economically by the pandemic” (United Nations website).

Note that the houses have become classrooms, and the screen has become the only option for continued education, which has been delivered face-to-face only so far (in our context). Whether teaching occurs synchronously or asynchronously, online or on a delayed basis, technology and digital remain allies in perpetuating education. It would be relevant to think about precise integration solutions to allow students to identify the tools to be used and hence, to adapt their language learning strategies. This will allow learners to work more efficiently, and have greater autonomy. In this regard, our survey has already allowed some participants to reflect on their language learning strategies that are no longer or less suitable: “Thanks to your questionnaire, I’ve come to better understand certain language learning strategies that I had forgotten. I’ll give more attention to the subject and hopefully, I will succeed” (P12) and

“What we are going through is difficult, and we are forced to change our strategies of studying, otherwise we may fail. Thanks to your inquiry, I have reflected on my language learning strategies, and I am going to update them for sure. I can’t keep working with the same strategies to be honest. Thanks for your inquest” (P41).

The students should be aware of the strategies that can be developed spontaneously or acquired by learning. They must be able to use them deliberately, with an understanding of why and how to use them. In addition, the students must have a reason for using the strategy. They must have internal and/or external motivation. Finally, the strategy used must allow the students to reduce their work and stress, increase their performance, and/or allow more efficient work.

This research has two limitations, however. The first one is that participants did not have the opportunity to express themselves outside of the latter part of the survey intended for free writing. At the end of the investigation, they had perhaps forgotten their ideas, and it would have been fairer to give them a chance of expressing themselves at the end of each of axes of cognitive, metacognitive, emotional and resource management axes, allowing them with the opportunity to write directly in order to find out their real perceptions. The second limitation of this study concerns the method used which is the quantitative method, but future studies could use the qualitative method to better understand the real representations and/or impressions of the students and of what they really experience on a daily basis.

## References

- Aboagye, E., Yawson, J. A. & Appiah, K. N. (2020). COVID-19 and E-Learning: the Challenges of Students in Tertiary. *Institutions. Social Education Research*. 1-8.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d’apprentissage à l’université : application d’un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke : Faculté des Sciences de l’Éducation.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d’apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des Sciences de l’Éducation*, 34(1), 47-67.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. H. (2007). Students' Adaptation of Study Strategies When Preparing for Classroom Tests. *Educational Psychology Review*. 19(401).
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Coman, C., Țîru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C. & Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 12(24).
- Dhawan, Sh. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 49(1), 5-22.
- Dulude, F. (2001). *Signet : français 2<sup>ème</sup> cycle (guide pédagogique)*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Nouveau pédagogique.
- Ertek, B. (2020). Le concept de « pédagogie universitaire » selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 49-65.
- Fayol, M. & Monteil, J. M. (1994). Stratégies d'apprentissage et apprentissage des stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-110.
- Flippo, R. F. & Caverly, D. C. (1991). *Teaching Reading & Study Strategies at the College Level*. Newark, Denver: International Reading Association.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. In : Foucher, R. & Hrimech, M. (dir.) : *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. 99-111. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Lord, F. (2003). *Cyclades : transdisciplinaire, 3<sup>ème</sup> cycle (guide pédagogique)*. Mont-Royal, Québec: Modulo.
- Mishra, L., Gupta, T. & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series, 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.

- Pask, G. (1988). Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style. In: Schmeck, R. R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, 4, New York: Plenum Press.
- Pelletier, M. L. & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(4), 757-771.
- Peters, M. & Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.
- Roces Montero, C. & Sierra-Arizmendiarieta, B. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. *Psicothema*, 29(4), 527-532.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rovers, S. F. E., Stalmeijer R. E., van Merriënboer, J. J. G., Savelberg, H. H. C. M. & de Bruin, A. B. H. (2018). How and Why Do Students Use Learning Strategies? A Mixed Methods Study on Learning Strategies and Desirable Difficulties With Effective Strategy Users. *Frontiers in psychology*, 9.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: Wenden, A. L. & Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 15-30.
- Saint-Pierre, L. (1991). *Effets de l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives sur les méthodes de travail des élèves faibles en mathématiques au collégial*. Essai de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Shi, H. (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 24-36.
- Schmeck, R. R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In: Schmeck, R. R. (dir.). *Learning Strategies and Learning Styles*, 3-19, New York: Plenum Press.
- Schmeck, R. R. & Meier, S. T. (1984). Self-reference as a learning strategy and a learning style. *Human Learning*, 13, 9-17.
- Schunk D. H. & Zimmerman B. J. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Simsek, A. & Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-319.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- United Nations (2020). "COVID-19 and Higher Education: Venezuelan University Works to Protect First Responders". Website: <https://www.un.org/en/academic-impact/covid-19-and-higher-education-venezuelan-university-works-protect-first-responders> (28.10.2021)
- Weinstein, C. E. (1996). Learning how to learn: An essential skill for the 21<sup>st</sup> century. *Educational Record*, 77, 48-52.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weinstein, C. E., & Underwood, W. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In: Segal, J. W., Chipman, S. F. & Glaser, P. (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*, 1, 241-258. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.



World Health Organization (2020). “Archived: WHO Timeline - COVID-19”. Website:  
<https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19> (25.10.2021)

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,

**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## 66-Female resistance to patriarchal ideology: Shakespeare's *The Winter's Tale* Through the lens of Stephen Greenblatt and Alan Sinfield

Ali MOHAMMADI<sup>1</sup>

**APA:** Mohammadi, A. (2022). Female resistance to patriarchal ideology: Shakespeare's *The Winter's Tale* Through the lens of Stephen Greenblatt and Alan Sinfield. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1064-1073. DOI: 10.29000/rumelide.1074523.

### Abstract

English society was patriarchal at the beginning of the modern era. The extent of masculine conventions in the Elizabethan age shows women as creatures in need of control and dominance by men. Although Elizabeth I was of great power, during her time, women were of little independence, influence and credibility. They were assigned their status via the position their husband or father held in society. Quite ironically, Elizabethan era was an epoch when women were mostly restricted in terms of social, economic and political rights. Society expected them to be wordless and obedient to their husbands. In most of Shakespeare's plays, the contrast between woman and patriarchal ideology has been portrayed. Some women's opposition to patriarchal ideology in Shakespeare's plays and the aftermath of these tensions in literary work, are considered as the point of contrast between Stephen Greenblatt - one of the main theorists of New Historicism - and Alan Sinfield – a Cultural Materialist. As claimed by Greenblatt, the opposition of women in Shakespeare's plays is ultimately digested by patriarchal ideology. On the other hand, Sinfield and other Cultural Materialists are optimistic about the end of these oppositions in Shakespeare's plays. According to them, the contradiction within the patriarchal ideology is evinced by the presence of some women like Paulina. The present article is a study to usher how a woman's voice challenges a superior ideology.

**Keywords:** Alan Sinfield, Feminism, Patriarchy, Shakespeare, Stephen Greenblatt

## Ataerkil ideolojiye kadınların direnişi: Shakespeare'in Stephen Greenblatt ve Alan Sinfield'in objektifinden *Kış Masalı*

### Öz

İngiliz toplumu modern çağın başlangıcında ataerkil idi. Elizabeth devrindeki erkeksi adetlerin kapsamı, kadınları erkeklerin kontrolüne ve egemenliğine muhtaç yaratıklar olarak gösterir. Elizabeth büyük bir güce sahip olmasına rağmen, onun zamanında kadınlar çok az bağımsızlığa, etkiye ve güvenilirliğe sahip değildi. Durumları, kocalarının veya babalarının toplumda sahip oldukları konum aracılığıyla verildi. Oldukça ironik bir şekilde, Elizabeth dönemi, kadınların sosyal, ekonomik ve politik haklar açısından çoğunlukla kısıtlandığı bir dönemdi. Toplum onlardan sözsüz ve kocalarına itaatkar olmalarını bekliyordu. Shakespeare'in oyunlarının çoğunda kadın ve ataerkil ideoloji arasındaki karşıtlık tasvir edilmiştir. Shakespeare'in oyunlarında bazı kadınların ataerkil ideolojiye karşı çıkışı ve bu gerilimlerin edebi eserlerdeki sonuçları, Yeni Tarihselciliğin ana teorisyenlerinden Stephen Greenblatt ile Kültürel Materyalist Alan Sinfield arasındaki karşıtlık noktası olarak kabul edilir. Greenblatt'ın iddia ettiği gibi, Shakespeare'in oyunlarındaki kadınların muhalefeti nihayetinde ataerkil ideoloji tarafından sindirilir. Öte yandan, Sinfield ve diğer Kültürel

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), ali.mohammadi@yeniuyuzyl.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5240-1832 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074523]

Materyalistler, Shakespeare'in oyunlarındaki bu karşıtlıkların sonu konusunda iyimserler. Onlara göre, ataerkil ideoloji içindeki çelişki, Paulina gibi bazı kadınların varlığıyla kendini gösterir. Bu makale, bir kadın sesinin üstün bir ideolojiye nasıl meydan okuduğunu gösteren bir çalışmadır.

**Anahtar kelimeler:** Alan Sinfield, Feminizm, Ataerkillik, Shakespeare, Stephen Greenblatt

## 1. Introduction

Society is an arena of heterogeneous, conflicting and sometimes hostile cultural forces. The kind of attitude towards these forces and finally their conflict are the points of contention between Cultural Materialism and New Historicism. Additionally, belief in the subjugation or victory of any of these forces is effective in the survival or destruction of critical discourse in that society. The current inquiry is a critique of William Shakespeare's *The Winter's Tale* and an analysis of patriarchal discourse in English society at the time, based upon the theories of Greenblatt and Sinfield, which as mentioned earlier, are regarded as the leading theorists of New Historicism and Cultural Materialism. The play depicts a story that, though unreal to the reader today, is in fact a part of British history. The status of women in European society at that time, around 1641, is the main theme of this play.

Simply put, as Dollimore and Sinfield (1985) underline, "*The Winter's Tale* is much more concerned with the qualities of womanhood, its virtue, its insight, and its endurance" (p.162). King Leontes gets pessimistic about his wife, Queen Hermione, and orders her to be imprisoned. The queen obeys him without any resistance. A court woman named Paulina defends the queen against the king, who represents the patriarchal ideology. She wants to prove with all her might that the queen was loyal to the king. Paulina's opposition to patriarchal ideology - which is, in point of fact, women's resistance to the superior ideology - marks a point of contrast between Sinfield and Greenblatt theories. In this research, the theories of these two literary critics are used to consider the status of women in English society at that time via taking a special look at this play.

As stated by Greenblatt (1980), "individuals are the ideological product of power relations" (p.256). In the play under discussion, the patriarchal ideology seems so natural that even the queen does not allow herself to speak against it. She goes to prison without saying a word and curses the position of the stars in the sky instead of the king - which she thinks caused this ominous fate.

If the idea had been not a practical and scientific understanding of a natural force but, say, an idea of 'racial superiority' or of 'the inferior wisdom of women', the argument might in the end have come out the same way, but it would have had to pass through many more significant stages and difficulties. (Williams, 1977, p. 59)

Most women, in the English society of Shakespeare's epoch, believed in their intrinsic inferiority; besides, patriarchal superiority had already been accepted by them as the majority of women behaved submissively towards men in families. Women's silence in the face of male-dominated ideology was a sign of female chastity. In other words, a good woman was an obedient woman who did in no way resist the man and his expectations. More specifically, British cultural materialists, regarding their radical political orientations, try to present a positive but radical picture of Foucault's works. They argue that Foucault (1984), in his book, *The History of Sexuality*, in the section on *power and resistance*, underscores that "one should not expect a predetermined result for resisting the dominant discourse." (p.40)

In this book, it is postulated that “wherever there is power, there is resistance” (Foucault, 1984, p.94). As maintained by Sinfield, this does not mean that the prevalent ideology always includes resistance. Strictly speaking, Sinfield argues that in a protracted conflict, it is sometimes the mighty power that retains its discourse, and sometimes it is the resistance that condemns the ruling ideology to failure; therefore, the fate of the resistance cannot be judged in advance.

## 2. Discussion

### 2.1 History of Theoretical Discussion

Stephen Greenblatt and Alan Sinfield are most impressed by the theories of Michel Foucault and Louis Althusser who believe that individuals are influenced by ideological institutions and discourses.

The superior ideology - which in the present discussion is referred to as patriarchal ideology - with the help of material institutions such as political associations, educational organizations, mass media, etc., urges individuals to abide by and obey its standards. (Althusser, 1971, pp.112-115)

In line with Althusser's model, masculine ideology is able to spread in society and dissolve all resistances in itself. He closes all the doors on change.

As for Foucault's early 1977 work, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Greenblatt provides a dogmatic, negative interpretation similar to Althusser's interpretation of superior ideology. The process of internalizing the standards of uppermost ideology, impacted by the hegemonic pressure of Foucault's dominant discourse, is expressed in a distinct way. New Historians, led by Stephen Greenblatt, opine that Foucault, in this book, “sees no resistance to superior power, and if so, he believes such resistance is doomed to failure, containment and also being selected as cooption by the prime power” (Greenblatt, 1980, p. 48). New Historicism was founded by Stephen Greenblatt in the United States in the early 1980s. New Historians deduce that the hegemonic powers of the authoritative power, redoubled their efforts to limit and suppress any opposing voices.

Influenced by Foucault's theories of power and resistance, as well as Althusser's dogma of ideology, New Historians are often sceptical of the consequences of resisting the dominant ideology. Althusser delineates the construction of ideology as a material structure and places it within material institutions. In his model, the person or subject internalizes the ideas and standards of the ruling culture without any resistance. “*This process is exercised by the ideological apparatus of government*” (Althusser, 1998, p. 701). In other words, the ideological power of the superior culture suppresses any voice other than that predetermined prevailing ideology. The same amount of pessimism and negative thinking can be deduced from Foucault's early works. Greenblatt (1980) asserts that “Foucault has defined a powerful and impenetrable structure for dominant discourse” (p.48). He reiterates,

the physical structure of a type of prison in which cells and prisoners are placed in front of a tower. Prisoners are unable to see what is behind the tower; therefore, they themselves become the police and internalize the rules of prison in themselves. (Foucault, 1977, p.300)

Foucault uses the prison metaphor to describe what happens in modern societies.

In keeping with Foucault, the system of superior discourse forces everyone to be their own police. In such an atmosphere, in consonance with New Historians, expressing any dissenting voice is doomed to

failure and punishment. They also believe that “domineering power is maintained in informal means, such as the restoration of the royal throne and crown, in the *The Winter's Tale*, and that any resistance to it is condemned to be taken over by the hegemonic powers” (Makaryk, 1993, p. 261). By declaring that dominating power includes the elements under its control in order to reproduce itself, Greenblatt emphasizes that dominant power has an inevitable and decisive presence; Cultural materialists, on the other hand, highlight the suspension or destruction of the prevailing ideology, which has been reproduced in literature.

The aim of Sinfield, as well as that of most Cultural Materialists, in the analysis of literary texts is to exhibit that there are always lines of opposition to the overriding power. According to them, there is a contradiction in literary works that indicates a dissidence and discrepancies in literary work. In plain English, “the dissidence within the text challenges the dominant ideology or discourse and reduces its totalitarian power” (Rivkin, 2004, p.750). Relying on Foucault's theories, materialists try to overthrow the New-Historical interpretation from his point of view. Foucault says that, wherever there is power, there is resistance. As specified by Cultural Materialists, Foucault's view does not mean that prevalent power always includes resistance. As noted, Sinfield (1992) relies on the same view that “in an ongoing conflict, it is sometimes the dominant power that retains its discourse, and sometimes it is the resistance that causes the ruling ideology to fail” (p.49). Thus, one cannot and should not prejudge the outcome of the conflict between power and resistance; rather, they must be content with the existence of layers of critical discourse.

Sinfield seeks to elucidate the nature of power. Pursuant to him, the governing discourse tries to reproduce itself in literary texts using selected ideologies, but literary texts actually play a politically destructive role by displaying contradictions that reduce the dominant power. Still and all, Cultural Materialists ultimately address the contradictions that lead to cultural changes. What is more, British Cultural Materialists attempt to distance themselves from the limited American reading of Foucault. They are politically radical and are optimistic about resisting the preponderant ideology. Further, the belief in the defeat or victory of resistance against the male-dominated discourse – that is the point of contention between New Historians and Cultural Materialists – will be explored in the play.

As a matter of fact, *The Winter's Tale* is a complete picture of the women's situation during the Elizabethan age. The queen represents all women in whom dominant patriarchal ideology has penetrated. Although male-controlled standards are totally accepted in Shakespeare's society, there is only one character in the play who defends the Queen against the King's baseless accusations: a woman named Paulina. As stated in Greenblatt, in Shakespeare's plays, “charisma is revived through overthrowing” (Lodge, 1999, p. 509). Put the matter another way, patriarchal ideology must challenge itself in literary works such as Shakespeare's plays to become stronger and more stable by cooption.

## 2.2 The Status of Women in Elizabethan Society

In Elizabethan society, ideal women were beautiful and silent mistresses to men. In this period, women were defined primarily by their relationship to men: maiden (or girl waiting for a husband), wife and widow. For the most part, in Shakespeare's plays, there are two types of characters: chaste and loyal, (such as Ophelia, Desdemona, and Helena), erotic and unreliable, (such as Gertrude, Emilia, and Paulina). These two types of stereotypes are noticeably recognizable in *The Winter's Tale*. Characters such as Paulina, who stand up to the hegemonic power of masculine discourse and challenge its authority, are addressed with such traits: talkative, distrustful, unfaithful, and malicious. On the other

hand, a woman like the queen is silent in the face of all accusations, does not speak against the king (the embodiment of masculine ideology), obeys his orders, and is introduced as a woman who behaves sensibly. Consistent with Carl Jung, the main patterns are the ideas and beliefs that have been built into the collective spirit of individuals over the centuries. In other words, these two contrasting images of women existed in the collective subconscious of society, and women were judged based on these symbolic ideas.

Queen Hermione has surrendered to the ruling masculine ideology. She believes in the image they have of the woman: "*chastity is in obeying the words of the husband/father in all circumstances*" (Hermione, Act 1, Scene 3). When she hears the accusations from the king, she says: "*evil stars are at work, but I wait for the stars to have a better position*" (Hermione, Act 2, Scene 2). Shakespeare's portrayal of this woman is the ideal woman of Elizabethan era; submissive and obedient. Paulina, on the other hand, portrays a rebel against the standards of masculine ideology. However, although this woman's defence of the queen is right, because she speaks against the male-dominated ideology, she should be silenced. The king says to her: "*I will set you on fire, "a scoundrel", "a witch"*" (Act 2, Scene 3). Shakespeare depicts two contrasting images of woman. From the New-Historical point of view, Shakespeare tries to reproduce this ideology by showing these contradictions and reviving patriarchal values in the end, and the masculine ideology in British society, by digesting these contradictions, has been stronger than ever before.

### 2.3 Reviving Charisma

According to Greenblatt, literary works are verbal structures, dependent on time and place, and are always associated with ideology and discourse. He also believes that Shakespeare's plays have actively helped maintain the stability of the King's power and patriarchal ideology in English society. In other quarters, they believe that literature is a tool in the service of dominant discourse. In *The Winter Tale*, although there is a woman who stands up to the superior male discourse, at the close, by manifesting subjugation and the containment of the female voice by the powerful discourse, the prevailing ideology in society is reproduced and continues to live with double force. From the New Historical standpoint, revealing the failure of the dissenting voice and its digestion in the standards of ruling power in literature is a kind of vaccine that protects the totalitarian power of the superior ideology in the face of greater challenges.

In the above-mentioned play, two types of women are shown: One keeps silent against the patriarchal ideology, and another opens her mouth. Paulina stands up to the king's accusations against the queen with all her might and opposes them. The ideology of the man can by no means abide by a woman's speaking against him. Hence, the king addresses her with the worst titles and attributes:

*[to Antigonus] A gross hag  
And, losel, thou art worthy to be hang'd,  
That wilt not stay her tongue.  
(Act 2, Scene 3: Lines 135-136) (p.49)*

*A callat  
Of boundless tongue, who late hath beat her husband  
And now baits me! This brat is none of mine;*

*It is the issue of Polixenes:*

*Hence with it, and together with the dam*

*Commit them to the fire!* (Act 2, Scene 3: Lines 114-121) (p.48)

With this in mind, Foucault (1982) argues, “*all behaviour, then, lay between two poles, the good and the bad. King as the good pole and Paulina with queen Hermione as the bad pole*” (p.158). In these two poles, there was a precise and gradated series of steps which could be identified. One could quantify and rank a particular petty offence. The possibility of “penal accountancy” was brought into play. Through these quantifiable analytic methods and objective dossiers could be compiled on each individual.

Once again, king addresses Paulina’s husband:

*[to Antigonus] Thou, traitor, hast set on thy wife to this.*

*My child? away with't! Even thou, that hast*

*A heart so tender o'er it, take it hence*

*And see it instantly consumed with fire;*

*Even thou and none but thou. Take it up straight:*

*Within this hour bring me word 'tis done,*

*And by good testimony, or I'll seize thy life,*

*With what thou else call'st thine. If thou refuse*

*And wilt encounter with my wrath, say so;*

*The bastard brains with these my proper hands*

*Shall I dash out. Go, take it to the fire;*

*For thou set'st on thy wife.* (Act 2, Scene 3: Lines 163-174) (p.50)

Antigonus, Paulina's husband, has told her that she should not visit the king and forbade her. However, Paulina, regardless of what he says, defends the accused queen against the king. The king does not listen to Paulina at all and tries to silence her. Greenblatt (1988), in his article, *Circulation of Social Forces*, stresses that, “the literary work mirrors social forces” (p.73). As an alternative, cultural forces find a decisive presence in the literary work. Nevertheless, masculine ideology allows certain cultural forces to transmit. “They, after being transmitted to Shakespeare's plays return to society again in the theatre and on stage” (Lodge, 1999, p. 500). In *The Winter's Tale*, the power and dominance of the king, the need to pay attention to women, the social order that governs the society of that period, etc. are pictured.

On the word of Greenblatt, “these elements reflect different spheres of circulation or various types of transitions” (Lodge, 1999, p. 509). All these social forces, under the control of masculine ideology, enter Shakespeare's play. In contrast, it is Shakespeare's play that influences society and strengthens patriarchal ideology. Put it differently, by disclosing the defeat and isolation of the dissenting voice, the legitimacy of the dominant discourse is proven and returns to the society with double power. In keeping with Greenblatt (1999), “in Shakespeare's plays, the revival of charisma is achieved by overthrowing or challenging the dominant power” (p.509). In other words, Shakespeare's plays, by showing the failure of the equal relationship between men and women, as well as the subjugation of women to the power of the king, convince the viewer / reader that what exists in the ascendant culture as a masculine discourse is the only way to female happiness and perfection. Elizabethan theatre, with all its restrictions, was able to simultaneously generate sacred and blasphemous social forces. According to the authors, what Bakhtin calls the Carnavalesque theory may be related to Greenblatt’s views.

As stipulated by Bakhtin, at the carnival, people were allowed to speak out against the king and the church and ridicule them. The carnival for the subjects/people was, in fact, a kind of psychological evacuation. The ruling power used this ritual to strengthen itself. When Paulina expresses her objection and speaks against the king, Shakespeare tries to highlight the significance of female individuality and self-esteem. Expressing this idea is poisonous for masculine ideology, but how is Shakespeare allowed to reveal these novel thoughts? From Greenblatt's point of view, masculine ideology has allowed Shakespeare to expose the opposition of women and the consequences of this resistance. Finally, all women, whether they are portrayed as bad women or as good role models, must submit to marriage, father power, or masculine standards. The power of King Leontes is more apparent at the end of *The Winter's Tale*. The king's gift to Paulina is remarriage to a man chosen by the king. In fact, the will and destiny of the woman are still in the hands of the man:

*Come, Camillo,  
And take her by the hand, whose worth and honesty  
Is richly noted and here justified  
By us, a pair of kings. Let's from this place. (Act 5, Scene 3, Lines 179-182) (p.146)*

Eventually, the power of the king - a symbol of patriarchal ideology - is revived and reproduced, and in a continuous cycle, it returns to society through literature, but this time with double power; because only the female voice, with Paulina obeying the king in choosing a wife, has disappeared within the standards of patriarchy. As this research goes further, I'll examine the play using the theory of Cultural Materialism, in which the representation of the victory or defeat of the opposing voice is not so important, and it is the of discontinuity and contradiction itself that are valid.

### 3. Alan Sinfield's reading dissidence theory

In most of Shakespeare's plays, the male-dominated culture of English society is shown. In *Othello*, Desdemona had to obey her father in choosing a husband according to the standards of male ideology, but at the beginning of the modern era, when the play was written, marriage gradually became a personal matter and girls could decide for themselves. The contradiction created within the masculine ideology allows Desdemona to oppose her father. In conformity with Sinfield, the rift within masculine ideology arose at the beginning of the modern era; However, this ideology tried to hide it. With the emergence of the bourgeoisie and the personalization of affairs, the sphere of influence of man and his authority in the family and society was weakened. She could no longer work outside the home, have an economic resource outside the realm of male authority, own and make his own decisions. In *The Winter's Tale*, Paulina defends the indicted queen by addressing the king and courtiers:

*I come to bring him sleep. 'Tis such as you  
That creep like shadows by him and do sigh  
At each his needless heavings, such as you  
Nourish the cause of his awaking. I  
Do come with words as medicinal as true,  
Honest as either, to purge him of that humor  
That presses him from sleep. (Act 2, Scene 3, Lines 39-45) (p.45)*



Once Paulina announces that the queen has died in prison, her words to the king are imperative and challenge his legitimacy:

*I care not.  
It is an heretic that makes the fire,  
Not she which burns in't. I'll not call you tyrant;  
But this most cruel usage of your queen,  
Not able to produce more accusation  
Than your own weak-hinged fancy, something  
savors  
Of tyranny, and will ignoble make you,  
Yea, scandalous to the world. (Act 3, Scene 2, Lines 147-155) (p.49)*

At the same time as the King's legitimacy is being undermined, the crisis begins and contradiction within male-dominated ideology becomes evident. As mentioned earlier, Sinfield calls this contradiction "dissidence." By way of explanation, if the king is absolute power and omniscient, how is it that a woman warns him of his mistakes; a woman who, by the standards of masculine ideology, considers him an imperfect being. The starting point of a rupture is when the viewer/reader is confronted with a question of this kind, and turmoil arises in his mind and within the dominant discourse of the dissidence. When the king tells Paulina's husband to control his wife and not let her talk, Paulina replies that, he will not bring me under his command. Elsewhere, Paulina's answer to the king is interesting. "Controversy within masculine ideology causes a woman like Paulina to create a crisis against the supreme narrative, masculine ideology, which in fact may be an opportunity to create dissidence" (Rivkin, 2004, p.754). In accordance with this, this patriarchal hegemony is challenged stipulating that,

between every point of a social body, between a man and a woman, between the members of a family, between a master and his pupil, between everyone who knows and everyone who does not, there exist relations of power which are not purely and simply a projection of the sovereign's great power over the individual; they are rather the concrete, changing soil in which the sovereign's power is grounded, the conditions which make it possible for it to function. (Foucault, 1980, p.187)

Given these points, in Shakespeare's plays, there are different voices, one of which is the female voice. Paulina's opposition to the King's view of imprisoning his wife is one of the voices in *The Winter's Tale*. To further, Bakhtin, in his *Dialogized Heteroglossia*, posits that in a polyphonic novel, different sounds interact with each other; while none can contain the rest. They interact and are heard. When Shakespeare wants to show that the masculine narrative is the dominant voice, he must demonstrate the opposition of a woman like Paulina to King Leontes, and finally portray its digestion within the man-centered ideology. Nevertheless, Sinfield assumes that "after the play was written, there is no guarantee that the dissidence of a woman like Paulina and her voice in opposition to the patriarchal discourse will remain in that predetermined position." (Rivkin, 2004, p.757)

Indeed, Sinfield, in order to disprove the theory of the use of resistance by the prime ideology – stated by Greenblatt - uses the term *dissidence* or *disagreement*. In his book, *Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissident Reading*, Sinfield (1992) argues that he uses "the term *dissidence* to indicate, without prejudice to the outcome, that part of the dominant power which has not been accepted by the opposing forces" (p.169). As a result, the groundwork is laid for an ongoing conflict in which the

leading power sometimes fails; whereas in other circumstances, the inferior is not even able to maintain its status quo. It is important to realise that Cultural Materialists emphasize the action itself rather than its end. It is true that most of Shakespeare's plays end in the domination of male over female, and it is also correct that Shakespeare's plays were written to establish this ideology, but as Sinfield emphasizes, the text never comes to a standstill. In these texts, there are lines that signify the contradiction and conflict within the masculine ideology. It does not matter that the female voice in Shakespeare's plays is digested by male-oriented ideology. From Sinfield's standpoint, it is important that women's voices be heard in Shakespeare's plays although eventually, she becomes silent with complete satisfaction and, as a woman, submits to the masculine discourse.

#### 4. Conclusion

In *The Winter's Tale*, the only character who resists the power and will of the masculine system is Paulina. From Sinfield's vantagepoint, his resistance and opposition should not be pre-judged, and we should not consider a defeated end for that. As went above, Sinfield believes that in the continuing struggle between the female voice and the patriarchal ideology, the result of resistance cannot be seen solely in adhering to the prevailing standards of discourse. For Sinfield, in literary works, the fault line is the main essence and manifestation of resistance. He believes in a reading dissidence of literary works. In a word, there are lines in literary works that negate the dominant ideology. Sinfield considers the existence of these lines in a literary work as a rupture in the authoritative ideology.

The king is confronted with the death of his wife and addresses Paulina, pointing out that she was right. In another part of the play, he points out that what Paulina said was right; even elsewhere he says that, by having the honest Paulina, I have grown more comfortable and much delighted. Paulina restores harmony and order to the king's palace. Now, the mind of the reader is involved with this question that was mentioned at the outset: Why does masculine ideology allow Shakespeare to stage plays like this? As has been cited, Greenblatt deems that the dominant discourse (man-centered ideology) deliberately allows such actions to embrace them and, in return, become stronger. In other words, by displaying these gaps in the text and allowing them to expand, it is the superior power that is ultimately able to encompass them all. In the end, Leontes addresses Paulina saying that Camillo should take Paulina's hand, whose honesty is well proven and justified.

Camillo - who is angered by the king at the beginning of the play - is now one of the courtiers who is accepted and favoured by the king. According to him, Paulina must marry Camillo. In fact, this remarriage is the king's gift to Paulina. On the other hand, the answer of Cultural Materialists to this question is interesting. As noted, they believe that a dissidence or rupture in the text indicates a contradiction in the dominant discourse, which ultimately leads to the elimination, suspension, or reduction of the prevalent discourse. As a matter of fact, they argue that in the ongoing conflict between the female voice and the patriarchal ideology, the outcome of this confrontation cannot be predicted. The masculine discourse still exists in European society, but its power to suppress women in the 21st century is very different from that of the Elizabethan era; and this has been due to the emergence and presence of the female voice to further diminish and suspend the dominant discourse.

Having accepted Greenblatt's theory that the superior discourse is constantly being reproduced and in society has an undeniable presence, the question that arises is: Why is, in modern societies, the power of masculine discourse now considerably diminished, and women are recognized as the other half of human geography? From this point of view, the theory of Cultural Materialism is justified because today

women are more and more aware of their intrinsic value and prestige as human beings. Hence, it cannot be believed that resistance to masculine discourse has been completely fruitless.

### References

- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Trans. Ben Breswester. London, UK: Verso Books
- Althusser, L. (1998). 'Ideological State Apparatus', in Julie Rivkin and Michael Ryan (eds.). *Literary Theory: An Anthology*. Oxford, UK: Blackwell Publishers
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and His World*, Trans. Hélène Iswolsky. Bloomington, USA: Midland-Indiana University Press
- Dollimore, J. & Sinfield, A. (eds.) (1985). *Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism*, Ithaca and London, UK: Cornell University Press
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, London, UK: Penguin Press
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Collin Gordon (ed.). New York, USA: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). 'The Subject and Power,' in H. Dreyfus and P. Rabinow (eds.), Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984). *The History of Sexuality: Volume 1*, trans. Robert Hurley. New York, USA: Vintage Books
- Greenblatt, S. (1980). *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*. Chicago, USA: University of Chicago Press
- Greenblatt, S. (1988). *Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*. Oxford, England: Oxford University Press
- Rivkin, J. & Ryan, M. (2004). *Literary Theory: An Anthology*. Oxford, UK: Blackwell Publishers
- Lodge, D. (1999). *Modern Criticism and Theory; A Reader*. London, UK: Longman
- Makaryk, I, R. (1993). *Encyclopaedia of Contemporary Literary Theory*. General Editor and Compiler. University of Toronto Press.
- Sinfield, A. (1992). *Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissident Reading*. London, UK: Oxford University Press
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Shakespeare, W. (2005). *The Winter's Tale*. San Diego, USA: Published by ICON Group International, Inc.

## 67-The portrayal of femininity and maternity in *Mehmed, My Hawk and The Kalevala*

Serap SARIBAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Saribaş, S. (2022). The portrayal of femininity and maternity in *Mehmed, My Hawk and The Kalevala*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1074-1081. DOI: 10.29000/rumelide.1074524.

### Abstract

Over the last few years there have been alterations in the construction of gender, particularly for women. The concepts of sex and gender are divided with sex remaining biological, and gender becoming constructed. The depiction of the ideal woman as passive, faithful, and obedient thus changed. As the gender issue reforms, motherhood has also begun to be questioned due to its association with the female sex. Women who meet these requirements are labelled “good” mothers, while those who do not are “bad”. Such changes in gender and motherhood led to the distinct characterization of women in daily life and these women began to be portrayed in literature with a special emphasis on their newly constructed female images. Novels and plays that display the changing face of motherhood with careless, nasty and irresponsible mothers have also appeared. However, there are still literary works that represent a more traditional woman and mother. In literature, even the representation of traditional womanhood and motherhood differs since some writers use these women to reveal their weakness, oppression, and vulnerability while others use their literary ability to exhibit how a traditional woman and mother can be strong, dedicated and compassionate to her children. Elias Lönnrot, a well-known literary figure in Finland, with his epic compilation of national folklore, *The Kalevala*, and Yashar Kemal, one of the most noteworthy authors of Turkish literature, with his renowned *Mehmed, My Hawk*, unveil entirely divergent attitudes towards the identities of “woman” and “mother”. The aim of this paper is to demonstrate how Kemal portrays womanhood and motherhood positively in *Mehmed, My Hawk*, while Lönnrot flaunts a dismissive viewpoint in *The Kalevala*. Analysis of these two masterpieces from disparate authors and epochs shows their distinctiveness in consideration of the Anatolian and Finnish cultures.

**Keywords:** Anatolian Culture, Finnish Folklore and Mythology, Female Characters

### *İnce Mehmed romanında ve Kalevala destanında kadınlık ve annelik tasviri*

### Öz

Son birkaç yılda, özellikle kadınlar için cinsiyetin inşasında değişiklikler olmuştur. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları, biyolojik olarak insana verilen ile sosyal olarak inşa edilen yönlerine vurgu yapması ile birbirinden ayrılmaktadır. Böylece ideal kadının pasif, sadık ve itaatkâr olarak tasviri de değişmiş oldu. Toplumsal cinsiyet meselesi yeniden şekillenirken, kadın cinsiyetiyle ilişkisi nedeniyle annelik de sorgulanmaya başlamıştır. Bu gereksinimleri karşılayan kadınlar “iyi” anneler olarak etiketlenirken, olmayanlar “kötü” olarak etiketleniyor. Toplumsal cinsiyet ve annelikteki bu değişimler, kadınların günlük yaşamda farklı şekillerde karakterize edilmelerine yol açmış ve bu

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Karaman, Türkiye), serapsaribas@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4079-8024 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074524]

kadınlar yeni oluşturulan kadın imgelerine özel bir vurgu yapılmak suretiyle edebiyatta tasvir edilmeye başlanmıştır. Dikkatsiz, kötü ve sorumsuz annelerle anneliğin değişen yüzünü gösteren romanlar ve oyunlar da ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, geleneksel bir kadını ve anneyi temsil eden edebi eserler hala mevcuttur. Edebiyatta, geleneksel kadınlık ve anneliğin temsili bile farklılık gösterir, zira bazı yazarlar bu kadınları zayıflıklarını, yaşadıkları baskıyı ve kırılma noktalarını ortaya çıkarmak için kullanırken, diğerleri geleneksel bir kadının ve annenin çocuklarına nasıl güçlü, özverili ve şefkatli olabileceğini gösterme noktasında edebi yeteneklerini kullanırlar. Finlandiya'nın tanınmış edebiyatçılarından Elias Lönnrot, halk hikâyelerinden derleyip kaleme aldığı epik destanı *Kalevala* ile; Türk edebiyatının en dikkat çekici yazarlarından Yaşar Kemal ise ünlü *İnce Memed* romanı ile "kadın" ve "anne" kimliklerine karşı tamamen farklı tutumlar ortaya koymaktadır. Bu makalenin amacı Kemal'in *İnce Memed'de* kadınlığı ve anneliği olumlu bir şekilde tasvir ederken Lönnrot'un ise *Kalevala'da* küçümseyici bir bakış açısı sergilediğini göstermektir. Birbirinden farklı yazar ve dönemlerden günümüze ulaşan bu iki başyapıtın analizi, Anadolu ve Finlandiya kültürleri açısından farklılıklar göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Anadolu Kültürü, Fin Folkloru ve Mitolojisi, Kadın Karakterler

## 1. Introduction

The writer Yashar Kemal is a prime representative of Turkish and exclusively Anatolian culture as portrayed in Anatolia's villages. Guzine Dino (1986, p. 267) indicates the prominence of Kemal's works as follows: "The most important and clearly the most popular to come out of the village culture was Yashar Kemal's which has had, and continues to have, numerous printings in Turkey and in many other countries, giving the Turkish novel a world-wide audience". In his novel, *Memed, My Hawk* (2005), Kemal describes Chukurova and the villages around it, with a focus on Deyirmenoluk, the village where the protagonist Memed resides. He examines life in this Anatolian village with emphasis on cultural elements such as traditions, folk songs, and customs. Beyond these elements, he also epitomizes the traditional Anatolian woman: strong, patient, decisive and compassionate. He portrays these ideal female characters so emphatically that the reader understands the importance of these concepts in their entirety.

Elias Lönnrot published a compilation of Finnish folklore and mythology titled *The Kalevala* in 1835. Lönnrot begins his epic with the creation of the world and introduces his hero, Väinämöinen, and then carries on with the mythical events that constitute Finnish culture. In his compilation of *The Kalevala*, Lönnrot did not just collect folk poetry; he also added something from his imagination, thus creating a literary epic in the vein of Milton's *Paradise Lost* or Virgil's the *Aeneid*. Gay (1997) asserts: "Lönnrot did take the materials for his epic from Finnish tradition, but the making of the *Kalevala* was not an effort at preserving folk epic, it was a creative process that began with the collection and editing of the folk poetry that was its source and continued through the 1849 edition of the *Kalevala*" (p.63). In the portrayal of his characters, Lönnrot placed prominence on man as the creators of culture in the epic. Conversely, women are presented negatively as they are widely victims of men and are abused, raped and killed.

At the outset, Yashar Kemal did not draw a strict line between his female characters and mother figures since in *Memed, My Hawk* virtually all women are mothers excluding Hatche, who only experienced motherhood for a short time at the end. Kemal combines ancient Anatolian conventions with the tradition of motherhood which "has been worshipped in cults for at least 32,000 years, and is therefore

*the oldest of ancient traditions*" (Bockemühl, 2009, p. 63). In his introduction of a typical Anatolian woman, he stresses her motherhood, which is the highest emotional point that she can reach. Particularly on the Anatolian side of Turkey, "motherhood is considered the proper role for women, and being a mother is presented as both a socially and individually desirable goal" (Önal, 2011, p. 86). Kemal depicts this beautifully in Hache's development as a woman who is raised to be a good wife and mother. Hache's mother sends her to collect mushrooms in the mountains in an effort to teach her how to care for her family. When she is fifteen, Hache goes to Memed's mother to learn how to knit traditional patterned stockings: "She knitted stockings and kerchiefs for Memed and invested songs over them, expressing her love, desire and jealousy in the colors of her embroidery and in the notes of her songs that are still sung throughout the Taurus" (Kemal, 2005, p. 71). It is apparent that Kemal offers women a paramount role in the construction of a culture whose songs are still sung in the region. At the end of the novel, Hache decides to have Memed's child and gives birth to a son despite her difficult surroundings.

## 2. Yashar Kemal's Depiction of Female Characters

Aside from Hache, all women in the Kemal's novel are mothers, yet Kemal does not utilize their warm-heartedness, compassion, and love for their children as weaknesses. Rather, he presents a positive sentiment towards them. He achieves it so perfectly that when the novel is read, readers can associate themselves with those Anatolian mothers who are ready to sacrifice everything for their children. Deuneh, Memed's mother, is a prime example of Kemal's depiction of motherhood. She is a dedicated mother who loves her son much and is ready to do anything for him. When Memed runs away from Deyirmenoluk to Uncle Süleyman, Deuneh goes to the cruel Abdi Agha for help. She looks everywhere for her son like a madwoman, and begs everyone to help her find her son. In the search for Memed, the villagers find his harnessed oxen and his mother cries out thinking that her son is dead: "Deuneh was lost in grief. Shaking convulsively, she sank into the dust and lay there moaning. Her face and hair were soon white with dust, till her tears caked her grimy face" (Kemal, 2005, p. 27). When she returns home, she completely loses herself in grief, and gets very ill: "She had a burning fever. The young girls of the village nursed her, and after some days she rose from her sickbed, her eyes are all bloodshot. She tied a white cloth around her forehead as a sign of mourning" (Kemal, 2005, p. 28). Deuneh's health deteriorates both physically and mentally as the days pass without any news of Memed:

Every morning Deuneh rose at dawn, went to the spring, and stared all day at the water. After ten days of this, utterly exhausted, she shut herself up in her house. Then another idea had entered her mind. Again, she rose at dawn, but now she climbed onto the roof and stared all day at the sky. Whenever she saw a flight of eagles hovering afar, she set off at once in that direction. Sometimes the eagles were very far away, perhaps circling over Yaghmurtepe, a whole day's journey from the village, but Deuneh went there all the same (Kemal, 2005, p. 29-29).

After such a painful period of waiting, the moment Deuneh ascertains that Memed is alive, she becomes breathless and cannot speak at first. She cannot even be exasperated with her son, who gets Abdi Agha furious with his disappearance. In Memed's second escape with Hache, Abdi Agha loses his mind since Hache is engaged to his nephew, Veli. Abdi Agha and Veli come to beat Deuneh for her son's guilt, and Kemal portrays it so vividly that her pain touches the hearts of readers.

Whilst Abdi Agha and Veli abuse and torture her severely, she does not blame her son. Kemal equates Deuneh's extreme tenderness for Memed with Memed's devotion for his mother. While planning his escape, Memed is concerned about his mother as considers that Abdi Agha will hurt her because of his actions. As much as Memed's escape can be thought of negligence towards his mother's well-being, he

actually has the intention to save his mother from Abdi Agha's oppressive system by re-settling into another town together with her and Hache.

Another notable female character in *Memed, My Hawk* is Iraz by virtue of her strength, decisiveness, and devotion to her ideals that make her completely an Anatolian woman. Her bitter story begins when she is widowed at the age of twenty with a nine-month-old baby in her arms. Despite her circumstance, she does not give up her struggle in life, and plows the land that her husband left to finish sowing their crops. Despite insistence from her husband's brothers, she refuses to marry one of them since she swore that she would not marry again, and feels strong enough to raise her child on her own. Although her uncles obtained possession her land and deprive Iraz of it, she finds ways to carry on: *"In the summer she toiled in the fields of others, in the winter she worked as a servant in the homes of the rich. She managed to scrape through and her child grew to be a fine boy"* (Kemal, 2005, p. 167). After her struggles to raise her child, Rıza, she is devastated by the news of her beloved son's death. Upon seeing the corpse of her son, she bursts into tears and she loses herself in grief:

Iraz was beating her breast and struggling piteously to contain her emotion. The other women tried to raise her from the corpse but she couldn't be dragged away. "Me too," she kept saying. "Bury me alive with my Rıza". She lay on her son's dead body till nightfall. [...] The police dragged the woman, her eyes bloodshot and her face swollen from weeping, away from the body and pulled her to her feet, but she sank to the ground and remained motionless as if dead. For a long while she refused to move or utter a sound (Kemal, 2005, p. 171).

To avenge her son's death, Iraz is ready to anything, so she gets an axe and goes to Rıza's cousin's house to kill Ali. When she cannot find him, she sets their house on fire at night. Although she is arrested after this event, she exclaims: *"My boy was worth a whole village, a whole country. Is it too much? Is it too high price?"* (Kemal, 2005, p. 173). After the death of her son, Iraz seems to lose her life's purpose, which was to be the perfect mother for her son. Iraz's dedication to her son does not make her a passive mother figure; on the contrary, Kemal strengthens her with the feeling of motherhood and the reader sees a more powerful Iraz from now on. While in prison, Iraz directs her maternal love to Hache and they become like mother and daughter there. Iraz's affection for Hache is so great that she also accepts Memed as her son. She and Hache save money for Memed and dream of living together side by side. Iraz compensates for the loss of her son through her love of Hache and Memed. As a great mother, Iraz's nature wants to love, to dedicate herself to somebody. In the end, Iraz grabs Memed's child and accepts him as hers with care and nurture: *"Brother, give me this child and let me go off to the villages around Antep. He'll die in these mountains. I've given up thinking of avenging Rıza's blood. In my Rıza's place there is this boy now. Give him to me and let me go. I'll bring up the boy"* (Kemal, 2005, p. 365). Apart from her motherhood, Kemal stresses her cultural side together with Hache. When they all live in the mountains, Hache and Iraz set up a home there even in the worst conditions. This is an affirmation of the Turkish expression "yuvayı dışı kuş yapar" in English, 'men make houses, women make homes. The family had spent the whole winter in a cave, furnished it like a home, more pleasant than that of many a rich village Agha with its floor spread with pine needles over which they laid hand-worked nomad rugs, their colors suggesting spring: *"[...] The walls of the cave were hung with the skins of big horned deer. The horns seemed to have been polished and the fur glistened like gold"* (Kemal, 2005, p. 340-341). Apart from these talents, Iraz is also a healer. When Memed gets shot, she heals him and Memed recovers soon.

However, Iraz's most important features are her courage and strength, which makes her like a bandit fighting on Memed's side. When Captain Faruk fires at them, Iraz shoots back alongside Memed. Kemal's depiction of this strong Anatolian woman resembles Nene Hatun, a Turkish folk heroine, who

grabbed her brother's gun and bravely went to fight in the Russo-Turkish war: "*Iraz was more agile, a better shot and braver than the most renowned brigands. She could keep the guards at bay by herself for three whole days*" (Kemal, 2005, p. 364). Iraz presents the picture of a strong and fearless Anatolian woman, a descendant of Nene Hatun and many brave unnamed Anatolian women who went to war by their men's side.

A final example of strong female characters in Kemal's novel is Hache's mother, who is not as active a character as the others. At the beginning of novel, she is presented as a bad woman and mother: "*She was a real termagant. Whatever quarrel or disturbance there might be in the village, she was always at the heart of it. A tall, strong woman, she attended to all the business of the house and even plowed the fields*" (Kemal, 2005, p. 70). When she realizes her daughter's affair with Memed, she tries everything to keep her away from him: "*Hache's mother once caught them and punished her daughter. It was no use. Every evening she bound her hand and foot, but in vain. She put the lock after the lock on the door; Hache found a way around every obstacle*" (Kemal, 2005, p. 71). When she finds out that her daughter escaped with Memed, she curses her and believes that her daughter really killed Veli, her fiancé, so she does not visit her daughter in prison – an action which hurts Hache the most. However, her "bad mother" image changes when she visits her daughter in prison and learns that she is not a killer. As a nurturer, she brings Hache something to eat in prison. She feels sorry when Abdi Agha forbids her to visit Hache, and whenever she finds a suitable time, she comes to see her daughter. She is totally changed now so that she brings news of Memed to her daughter. Although this action seems to cruel at first sight, Hache's mother actually considers her child's well-being because of Memed's poor economic situation. As a mother, she thinks that her child deserves more, so she forbids Hache to see Memed. However, in the end, she understands the great love between Hache and Memed and supports them. Plainly, Kemal does not depict a negative women figure; he transforms every woman into a good mother and these mothers represent distinct aspects of a typical Anatolian woman in their own culture.

### 3. Lönnrot's Depiction of Female Characters

Elias Lönnrot draws a strict line between young women and mother figures in his epic. While the young female characters are fragile and weak, his mother characters are divided into two: strong and weak. Nevertheless, Lönnrot does not portray the strength of women positively as evidenced by the witch character: a strong female who is full of hatred towards the main male characters. Moreover, women do not contribute to the culture of Finland. Lönnrot gives this task to the male characters of the epic, who have supernatural forces that construct the cultural elements of Finland and arouse national feelings. As in many other mythologies from around the world, Lönnrot's epic begins with the creation of the world. The Virgin of the Air descends into the sea and forms the earth. After the creation of all on the earth, Air-daughter bears Väinämöinen, the eternal bard. Väinämöinen clears the earth, plants oak trees, and sows barley. On the surface, it seems Lönnrot ascribes creation to a female, however, it is the male character, the bard, who brings life to the world with his great power. It is clear that Lönnrot simply provides a stereotypical creation myth with a female at the centre, just as in the Greek, Roman, and Hindu mythologies.

The young female characters are depicted as weak in this epic due to their lust for the male characters. In the beginning of the epic, Joukhanainen, the young Lappish rival of the great bard, competes with Väinämöinen and end up plunged into a swamp by the power of Väinämöinen's words. To save himself, Joukhanainen offers his sister Aino to Väinämöinen as compensation. In a very detailed way, he explains what his sister will do for him emphasizing her womanly duties for her husband: "*I will yield my*



*mother's child to clean out your hut and to sweep your floor rinse your wooden plates to wash out your cloaks weave your golden cloak bake your honey-bread*" (Lönnrot, 2008, p. 35).

When Joukhanainen explains the situation to his mother and sister, his mother is overjoyed since she thinks that Väinämönen would make an excellent match for her daughter. However, Aino is depressed upon hearing the news since she does not want to marry such an old man. When Väinämönen woos her in the forest, she cannot endure it and unites with the sea by drowning herself.

Kylikki, the maiden of Saari Island, is kidnapped by the wicked and immoral Lemminkäinen, who woos and rapes many women. He coerces Kylikki to become his bride by swearing an oath that he will not go to war. Kylikki also swears that she will stop visiting and gossiping with her female friends. In the epic, Kylikki breaks their bond by visiting those girls and not obeying her husband. Lönnrot emphasizes Kylikki's unfaithfulness with Lemminkäinen's lack of trust for women: *"I don't believe women's dreams nor the oaths of wives"* (Lönnrot, 2008, p. 133).

This time wanton, Lemminkäinen sets off to woo the maiden of Northland and take her as his second wife, although his mother warns him that two brides are not for one bed. Another victim of men is Kullervo's own sister who is raped by her brother in the forest. Although Kullervo does not know that this girl is his sister and he is a little bit mentally deranged, he victimizes his own sister. Kullervo also kills Ilmarinen's wife to avenge the fact that she baked a stone into his bread. Ilmarinen cannot endure loneliness, so he creates a golden bride who is very beautiful, but she is silent, she cannot speak and thus lacks vitality. Other maidens in the epic are just entertainers and helpers of men in their sublime goals. It is clear Lönnrot does not give voice to his maidens but rather presents them weak characters destined to be the victims of men's lust, anger, and idiocy.

While Lönnrot's depiction of mother characters is contradictory since he portrays two different mother figures, both portrayals show his negative attitude towards woman. Louhi, the hag of Northland, is the most powerful female character in the epic with her endless struggle to beat the main male characters. Turunen, as cited in Sawin (1988), states that "Lönnrot garnered her name from one of the spirits in folk belief who are labelled for their particular arena of influence. 'Louhi' means 'causer of diseases'" (p.196) In contrast to Kemal's powerful mother figure who is strong, compassionate, and altruistic, Lönnrot shows the power of woman negatively in *The Kalevala* (Siikala, 2004, p. 2). Sawin (1988,) suggests that Louhi is a complicated figure: "Lönnrot's Louhi appears to be essentially a cruel and manipulative mother, since she will marry off her unwilling daughter in return for money though at other times, she is confusingly compassionate and supportive of the maid's desire to choose her own husband" (p. 197) Actually, Louhi's attempts to choose the best husband for her daughter are misrepresented by Lönnrot because she does not force her daughter into marriage, in the end her daughter marries the man who she really loves. By setting some tasks for those men, Louhi wants to see who loves her daughter the most and is willing to do anything for her. However, "Louhi's attempts to protect her daughters from the men's depredations are treated as wilful and culpable, not as motherly" (Sawin, 1988, p. 206). Louhi's bride-price should not be misinterpreted since although she asks a precious gift for her daughter's marriage, it is not for herself. When Väinämönen offers her gold and silver for the mistress, Louhi rejects: *"I don't ask for your gold coins nor do I want your silver: Gold coins are children's playthings silver coins are horse trinkets. If you can forge the Sampo beat out the bright-lid from a swan's quill tip a barren cow's milk from one barley grain the wool of one ewe I'll give you a girl"* (Lönnrot, 2008, p. 76).

Louhi does not look for money; she wants the Sampo, which is source of fertility in the land. Ilmarinen states the Sampo's importance for the land in the epic: "With the Sampo in Northland! There is ploughing, there sowing there are all kinds of growing there is good luck for ever." (Lönnrot, 2008, p. 514).

Louhi's bride-price is not for her own benefit rather for the benefit of her country, Northland. When Väinämönen, Ilmarinen, and Lemminkäinen come to Pohjola to take the Sampo back, Louhi does everything in her power to prevent them. As a witch, she is very powerful; she can use the power of words like the male characters. For the blood-feud of her husband, she calls the men to war: "*Louhi, mistress of Northland called Northland together: She armed the crowd with their crossbows equipped the men with their swords; she made ready the North's crafts prepared the war-boat mustered the men in her ship prepared the warriors*" (Lönnrot, 2008, p. 562).

In the war that she initiates, Louhi steals the flame like Prometheus, sends diseases and wild animals over them, and lastly steals the sun and the moon to bury them into darkness. However, she is defeated by the men; she surrenders at the end of the epic and gives the sun and the moon back to humankind. By taking the Sampo from Louhi's hands, Lönnrot gives one of the most important cultural elements of Finland back to men again. Lönnrot clearly represents Louhi negatively despite her great strength and magic skills.

Although she is not given a name in the epic, Lemminkäinen's mother is another of Lönnrot's important figures. She is only identified by the name of her son despite her great capacity for resurrection. She is the advice-giver to her egotistic and foolish son, although he never listens to her advice. With her maternal senses, she feels the death of her son and finds his corpse in the river. She rakes the pieces of her son's body out of the Tuonela River, puts them back together, and brings her son back to life. As a woman, her body has "potential as a source of life", but she gives life to her child for the second time (Bockemühl, 2009, p. 55). Karkala, cited in Swain, states that "she is probably the only woman in the Western literary tradition to represent woman as man's resurrection, in contrast to Eve: woman as man's downfall" (Sawin, 1988, p. 206). Although Lönnrot creates the image of a powerful mother, this character remains an anonymous woman willing to do anything to serve men in any way. Sawin (1988, p. 206) claims that in Lönnrot's work "only virgins and mothers, women who act to produce the patriarchy and remain fully under the men's control, are evaluated positively. Women who want to retain control over their own sexuality and alternative knowledge are condemned as whores, witches or monsters".

#### 4. Conclusion

Consequently, discrimination against women in *The Kalevala* is made most evident through women's exclusion of the creation of culture. The cultural hero is Väinämönen as he is the one who brings life to the world, creates iron and other important metals, hunts the national animals of Finland such as elk, deer and bear, plays the national instrument kantele, and performs folk music creating the Finnish culture. Moreover, Ilmarinen the skilful smith forges the Sampo, the magic mill that brings fertility and good luck to the land. Ilmarinen also contributes to the creation of Finnish culture while women characters are simply represented as typical women who are busy with their daily chores. Lönnrot gives them many tasks to accomplish such as cleaning, cooking, plowing, and serving their husbands and husbands' families. He diminishes the value of women by making them busy with common things.

While Yashar Kemal creates strong female characters in his novel *Memed, My Hawk*, Elias Lönnrot represents weaker females in his epic *The Kalevala*. In Kemal's novel, traditional Anatolian women are presented as strong, compassionate and patient characters that get stronger with the power of motherhood. Like the Anatolian heroines of folklore, together with their men, they overcome hardships. Also, women's role in the construction of Anatolian culture shows Kemal's positive attitude towards them. However, Lönnrot creates a negative image of women and mothers in his work. He presents weak female characters that are victimised by men and contradictory mother figures. Sawin (1988) states that under the control of Lönnrot, "Lemminkäinen's mother is extolled as devoted mother, while Louhi is condemned as an evil witch" (p. 207). In addition to these negations, he does not give any space to women in the construction of Finnish culture. Obviously, there is a huge gap between the two writers considering the representation of women in their specific works.

### References

- Arendell, T. (1999). *Mothering and motherhood: A decade review*. University of California.
- Bockemühl, A. (2009). *A woman's path: Motherhood, love, and personal development*. Rudolf Steiner Press.
- Butler, J. (1986). Sex and gender in simone de beauvoir's second sex. *Yale French Studies*, 72, 35-49.
- Choi, P., Henshaw, C., Baker, S., & Tree, J. (2005). Supermum, superwife, supereverything: performing femininity in the transition to motherhood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(2), 167-180.
- Dino, G. & Grimbert, J. (1986). The Turkish peasant novel, or the Anatolian theme. *World Literature Today*, 60(2), 266-275.
- Gay, D. E. (1997). The creation of the *Kalevala*. *Jahrbuch für Volksliedforschung*, 42, 63-77.
- Kemal, Y. (2005). *Memed, My Hawk*. New York Review Books.
- Lönnrot, E. (2008). *The Kalevala*. Oxford University Press.
- Önal, L. (2011). The discursive suppression of women: Female evils as the villains of the motherhood narrative. *Folklore*, 48, 85-116.
- Sawin, P. E. (1988). Lönnrot's brainchildren: The representation of women in Finland's *Kalevala*. *Journal of Folklore Research*, 25(3), 187-217.
- Siikala, A. L. (2004). The many faces of contemporary folklore studies. *The Folklore Fellows*, 27, 2-23.

## 68-English language teaching model proposal for Deaf and Hard of Hearing students

Sıla AY<sup>1</sup>

Özgür ŞEN BARTAN<sup>2</sup>

**APA:** Ay, S. & Şen Bartan, Ö. (2022). English language teaching model proposal for Deaf and Hard of Hearing students. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1082-1097. DOI: 10.29000/rumelide.1076386.

### Abstract

This study tries to explore English language learning conditions of Deaf and Hard of Hearing (DHH) students in Turkey and worldwide. To this end, descriptive research method was carried out to find out the characteristics of DHH English language learners and their ways of communication and certain foreign language teaching methods and/or techniques recommended for this group of learners. Within the framework of these objectives, the study investigated English language learning conditions of DHH students in Turkey and worldwide through the literature review of both empirical and theoretical studies concerning DHH English learners. Briefly, the results of the research shows that there have been few studies on DHH English language learners in Turkey and DHH learners do not have access to appropriate English language teaching. Having examined the studies concerning DHH English language learners worldwide, there are some practical implications regarding their characteristics, communication ways/needs, and methods and techniques recommended for this group of learners. In brief, within the scope of the data derived from this study, the proposed model of teaching English to DHH learners basically includes components such as visualisation, using technological tools, teaching strategies of reading and vocabulary, constructing a multilingual learning environment by using national sign language, cued speech, lip reading etc., repetition, explicit teaching, and providing enriched feedback.

**Keywords:** Deaf and Hard of Hearing learners of English, English language teaching, English teaching model

## Sağır ve işitme kayıplı öğrencilerin İngilizce öğretimine yönelik bir model önerisi

### Öz

Bu çalışmada Türkiye’de ve dünyada Sağır ve işitme kayıplı öğrenciler ve İngilizce öğrenme durumları ele alınmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma İngilizce öğrenen Sağır ve işitme kayıplı öğrencilerin karakteristik özellikleri ve farklı iletişim yollarını ve bu gruba yönelik yabancı dil öğretimi yöntem ve/veya tekniklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada belirlenen amaç çerçevesinde alan yazında kuramsal ve uygulamalı çalışmalar incelenerek Türkiye’de ve dünyada Sağır ve işitme kayıplı öğrencilerin İngilizce öğrenme durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna göre, ülkemizde bu gruba yönelik olarak yapılan

<sup>1</sup> Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, Genel Dilbilim ABD (Türkiye, Ankara), silay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8773-5522 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1076386]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce) ABD (Kırıkkale, Türkiye), ozgursen1@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-7351-7858

çalışmalar oldukça sınırlıdır ve Sağır ve işitme kayıplı öğrencilerin uygun bir İngilizce öğretimine erişimi yoktur. Dünya genelinde, ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitimin farklı kademelerinde öne çıkan uygulamalar incelenerek İngilizce öğrenen Sağır ve işitme kayıplı öğrencilerin özellikleri, kullanılan farklı iletişim yolları ve yöntem ve teknikler üzerine yapılan uygulama önerileri araştırmamızda betimlenmiştir. Toplanan veriler ışığında önerilen model, özetle görselleştirme, teknoloji temelli araçların kullanımı, okuma ve sözcük öğrenimi stratejilerinin öğretimi, işaret dili, ipuçlu konuşma, dudak okuma ve benzeri çok dilli öğrenme ortamı oluşturma, açık İngilizce öğretimi, tekrar ve zenginleştirilmiş geri bildirim kapsayan bileşenlerden oluşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce öğretimi, sağır ve işitme kayıplı öğrenciler, İngilizce öğretimi modeli

## Introduction

There are approximately 70 million deaf people (The World Federation of the Deaf, 2021) in the world (The World Federation of the Deaf, 2021) and also there are around 32 million deaf children globally. And many deaf children struggle to learn to read, often due to a lack of resources bridging sign language and reading (European Union of the Deaf/EUD).

In Turkey, approximately 2 million deaf citizens exist, and it is reported that 353,610 students participating in either special education schools/classes or in inclusive education according to the Ministry of National Education. Besides, There are 836,000 (Male: 406,000- Women: 429.000) people over the age of 15 who have difficulty in hearing. The ratio of this number to the general population is estimated as 1.1% in 2021. According to the Ministry of National Education, the total number of students studying in special education schools, special education classes and inclusive classes in 2018-2019 is 398,815. It is indicated that 53,814 students in special education schools, 49,304 students in special education classes and 295,697 students in inclusive education continue formal education. In summary, it is seen that students who receive formal education are mostly involved in inclusive education (Statistics Bulletin for the Disabled and Elderly, 2021).

Most of the Deaf and Hard of Hearing (DHH) students in Turkey receive education together with hearing children in schools that provide mainstream education, and some of them receive special education in schools special for DHH learners (Statistics Bulletin for the Disabled and Elderly, 2021). Students who are educated within the scope of the first method are referred to as inclusive students. In this context, the special educational needs of DHH students are closely related to communication. Hearing loss creates difficulties for these students to understand the spoken language used by their teachers and peers, and to be understood by them. In addition, since these students struggle with understanding Turkish language problems arise in both understanding and producing written and oral texts. Similarly, the problem continues and deepens in teaching English as a foreign language. English is not taught in special education schools for DHH students. Also in inclusive (mainstream) education, DHH students can take classes other than English together with their hearing peers, but they are exempted from English education. Regarding the Special Education Services Bylaws (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği), DHH students have the right to take English course, but if they fail their grade point averages are written on their report cards (Special Education Services Bylaws, 2020). As a result, the majority of DHH students do not attend English classes.

It is stated that DHH students not only need special learning methods and needs, but also have a special history and they are socially, culturally and linguistically special. They should also enjoy the positive

aspects of globalization and the opportunities of technical developments. However, they often cannot participate in foreign language teaching; foreign language approaches, methods and techniques are insufficient; teachers are also not adequately equipped and prepared for this group of learners (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016).

Having introduced DHH students' demographic details and English language learning needs, it is necessary here to clarify exactly what is meant by the terms used in this study such as Deaf, individual with hearing loss, and inclusive student.

*Deaf:* Individuals who use sign language as their mother tongue and choose to be in a cultural belonging that centres sign language (Kemaloğlu, 2016; Ladd, 2003: 33). While the term *deaf* with a “lowercase d” is used in the field of health the “uppercase D” Deaf is used to represent a society and culture in other fields Deaf with a capital D indicates an identity for people with hearing loss. Hearing loss: Hearing loss is the result of impaired auditory sensitivity and/or diminished speech intelligibility of the physiological auditory system. Individuals with hearing loss are sometimes described as deaf or hard of hearing based on the type, degree, and configuration of hearing impairment. (<https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/hearing-loss/>)Hearing loss is graded as follows: 0-25 Normal Hearing (no hearing loss); 26-40 dB Very Mild Hearing Loss; 41-55 dB Mild Hearing Loss; 56-70 dB Moderate Hearing Loss; 71-90 dB Severe Hearing Loss; 91 dB and above Very Severe Hearing Loss (World Health Organization, 2007). In terms of education, Johnson & Seaton (2012) depicts the impact of hearing loss:

The degree of hearing loss can have significant implications for children with hearing loss, as even a slight hearing loss can be educationally significant for children in the school setting. Educationally significant hearing loss has been defined as "any hearing loss that potentially interferes with access to classroom instruction and impacts a child or youth's ability to communicate, learn and develop peer relationships (Johnson & Seaton, 2012, p. 43).

*Individual with hearing loss:* Individuals who have bilateral congenital peri/pre-lingual moderate/advanced and more advanced hearing loss (Kemaloğlu, 2014) and whose participation in common social life and social activities is restricted (Kemaloğlu, 2016).

*Inclusive student:* In this study, DHH children who were diagnosed with hearing loss by audiological tests, and were determined as individuals with “hearing loss” by the Guidance Research Center, and who were educated in the same classes as their peers in mainstream education were defined as inclusive students.

DHH students in inclusive education receive Turkish language support in education support room service (Akay, 2015). The support given separately from the classroom in the education support rooms is sometimes criticized owing to the fact that students miss the lessons in their main classroom. In the literature, there is no information about whether these students receive English support in the support rooms.

Also, DHH students in Turkey can also be exempt from foreign language courses at the university stage. (YÖK,2021). In the context of higher education in Turkey, Anadolu University - Integrated School for the Disabled offers undergraduate and associate degree programs for DHH students (YÖK, 2021). More higher education opportunities will increase the access opportunities to education for students with disabilities, as well as encourage them to learn English. For this reason, it has become more important for DHH students to access English teaching in primary and secondary education, which form the basis of higher education.

In this study, Deaf and Hard of Hearing students and their English learning situations in Turkey and worldwide are discussed. The research questions of the study are as follows:

1. What are the characteristics of DHH English language learners and their ways of communication?
2. What are certain foreign language teaching methods and/or techniques recommended for this group of learners?

## Method

In this study, descriptive research method, which is widely used in qualitative research, was carried out. The aim of the research is to describe the conditions of Deaf and Hard of Hearing students learning English in Turkey and worldwide. Descriptive analysis is generally used in “processing data that does not require detailed separation on the qualitative data set” (Baltacı, 2019). After reviewing the studies in the field within the framework of the characteristics and different ways of communication of DHH students learning English and foreign language teaching methods and/or techniques for this group, the data were summarized with a descriptive analysis and the studies conducted in Turkey and worldwide were interpreted. In conclusion, a foreign language teaching model for this group was suggested regarding the findings of this study. Additionally, this study adopts Sociocultural Theory of Cognitive Development and Vygotsky’s Zone of Proximal Development and Scaffolding (Vygotsky, 1978) as an instructional design model for the proposed model of teaching and learning of English language learners of DHH. This design model is highly accepted for the DHH and learners who need special education (Eg. Herman, Hulme, Roy, and Kyle, 2020).

The models help researchers and teachers to plan the overall process intentionally. To this end, Branch & Kopcha mention that “instructional design is intended to be an iterative process of planning outcomes, selecting effective strategies for teaching and learning, choosing relevant technologies, identifying educational media and measuring performance” (p. 77).

## Findings

The findings of the study are presented by examining the studies in Turkey and worldwide regarding the research questions:

1. What are the characteristics and different ways of communication of Deaf and Hard of Hearing students learning English?
2. What are the foreign language teaching methods and/or techniques for this group?

Firstly, this paper seeks to address the following question: What are the characteristics of DHH English language learners and their ways of communication?

In a study investigating the foreign language learning characteristics of Deaf and Hard of Hearing students (Csizér & Kontra, 2020), the learning processes of 54 students from three European countries were examined. With the use of semi-structured interviews and questionnaires on individual differences to the participants who were deaf, severely deaf and cochlear implanted, their motivation levels, learning methods, and foreign language learning strategies were investigated. The results of the project revealed that DHH students faced difficulties in learning, even though their motivation was high; the use of national sign language is effective in foreign language learning; it is noted that foreign language learning strategies together with autonomous learning methods are effective if they are implemented together

with English teaching. Falkowska (2016) also proposes the use of national sign language as a communication tool in teaching English as a foreign language. As a result of the one-year English teaching practice with 25 Deaf students, the researcher states that an individualized communication method should be chosen according to the needs of the students. In other words, the learning environment can be monolingual, bilingual or trilingual, depending on the student's needs. It is stated that such a language environment improves student performance.

Students' attitudes and motivation towards English lessons is another important issue. Géblová (2011) stated that it is very stressful for Deaf children to learn English, which is applied from the 3rd grade of primary school in Czechia (as cited in Morávková, 2011). Vladovičová states that Deaf students studying at secondary school in Czechia understand the importance of foreign language teaching, but they do not prefer to take the final exams. The researcher cited possible reasons for this low motivation as follows: poor teacher qualifications and inexperience with the Deaf; lack of adaptations for the Deaf and foreign language teaching methods designed for the Deaf (as cited in Morávková, 2011).

It is observed that interesting learning environments increases students' motivation. Kimmel (2001) observed that interactive online journal writing increased the interest of Deaf students by reducing their writing and grammar anxiety. Morávková, (2011) examined the problems of DHH students' motivation to learn English as a foreign language and stated that two-thirds of the participants wanted to learn English even if it was not compulsory; 90% of the participants use English outside of the classroom; since it is a heterogeneous group, not every student has to learn all four language skills; lip reading skills affects speaking and listening skills. The researcher observed that foreign language students with moderate hearing loss (moderate 56-70 dB) were successful in all four language skills. According to this research, those with moderate hearing loss generally excel in listening and speaking skills. Whereas, those with severe hearing loss (71-90 dB) show little improvement in these skills. If these two groups are together in the classroom, it is recommended to continue teaching with a separate program.

It is stated that DHH students learn all kinds of new information better visually (Mole, McColl, & Vale, 2006). Regarding visualization, Marschark (2003) states that these students look around more to compensate for sound-related stimuli than those who hear, and they also focus on lip-reading and cues, and they use speech-based coding and visuospatial coding strategies. The results of Gulati's (2016) English teaching lessons with 15 DHH students emphasize that this information is also valid in the foreign language teaching environment. The researcher gives examples of how to visualize the teaching of all skills.

Teaching/learning different language skills depends on DHH students' features and needs. DHH students are a heterogeneous group. This group's features such as chronological age, time of hearing loss, degree of hearing loss, age of first device wearing, first response, family support, resources, awareness, use of technology and pre-school education affect their language skills in both learning Turkish (Efe, 2016) and English (Maschark, 2007; Mayberry, 2002). For example, it is stated that DHH students who attend inclusive education need various activities suitable for their individual needs in addition to their language skills (Szymanski, Lutz, Shahan, & Gala, 2013).

It is emphasized that the individual characteristics of this heterogeneous group have a striking effect on learner needs. Piniel, Kontra, and Csizér (2016) state that although they are willing and creative towards this group, English teachers in Hungarian schools have serious communication problems owing to the fact that they do not know their national sign language. Researchers suggest that, for a more effective



English language teaching, English teachers should be instructed about special education, should benefit from the experience of special education teachers, and learn Hungarian Sign Language (HSL).

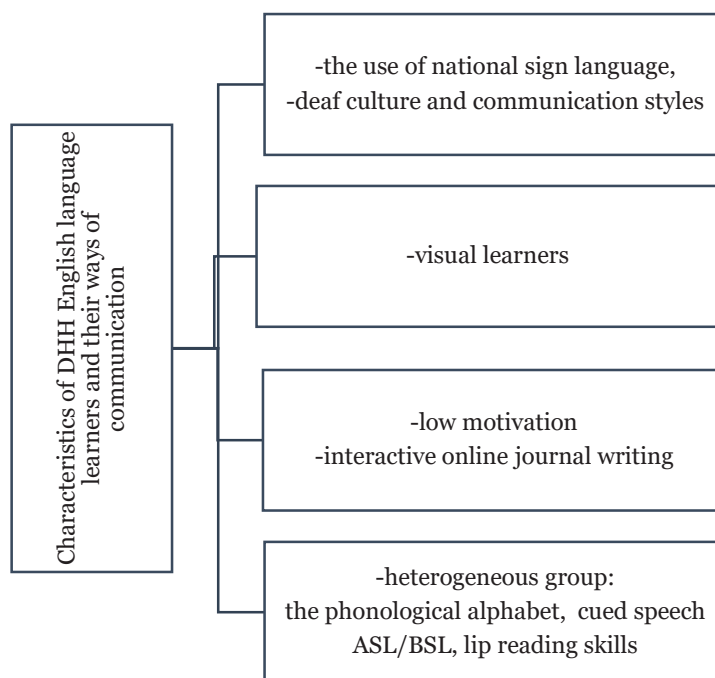
Furthermore, Csizér, Kontra, and Piniel (2015) concluded in their study with DHH students that their motivation to learn English and their second language self-perceptions were moderate. According to this study, DHH students do not continue their English language learning with high energy.

Moreover, Pritchard (2016) used BSL (British Sign Language) and ASL (American Sign Language) teaching as a means of communication in English classes of DHH Polish students. In other words, teaching BSL and ASL instead of or together with spoken English is also recommended as another way of teaching a foreign language and a form of communication. In this case, by taking into account his own needs and skills, students can choose whether they want to learn English, BSL or ASL.

However, thanks to early diagnosis and intervention, cochlear implant placement at a very early age, the support of family and state-supported private rehabilitation centers and similar developments in recent years, it is observed that deaf children in Turkey are more advanced than their parents in terms of language skills. However, although DHH students can speak, they may prefer to communicate mainly through sign language. For this reason, it is recommended that, at least at the entry level, teachers working with DHH students should know sign language, finger alphabet, or deaf culture and their communication styles (Pritchard, 2016).

These factors which depict DHH learners' ways of communication also affect foreign language learning conditions of DHH students. And with these differences, it is clear that foreign language learners have quite different skills and have different needs. In many countries around the world, English is taught as a foreign language for this group. Although some countries exempt students who learn English from speaking and listening skills, in other countries, these skills are also placed in the program according to their individual differences. It is claimed that the student who can speak in their national spoken language can also speak and understand English.

In brief, Figure 1 shows the characteristics of DHH English language learners and their ways of communication.



**Figure 1.** The characteristics of DHH English language learners and their ways of communication

The second question of the research addressed is: What are the foreign language teaching methods and/or techniques for this group?

In particular, regarding teaching English to DHH students generally reading, vocabulary teaching, listening and speaking skills were studied as foreign language teaching skills.

Far too little attention has been paid to teaching English to DHH students in Turkey. There have been two studies found on this subject. The first is the study conducted by Birinci (2014) in which she investigated the effectiveness of using various visual tools in teaching vocabulary to DHH students within the scope of English course. In this study, a total of 50 words, 10 words per week, were taught to 80 DHH students from a special education vocational high school in Ankara. While these words were taught to the experimental group, visual tools were used besides sign language. According to the results of the research, it has been observed that the use of visual tools in foreign language vocabulary learning of DHH students is more effective than just using sign language as a medium by not using any visual tools. The second one is the study of Arslanoğlu (2015), in which the researcher studied the effect of computer assisted language education on the motivation of DHH Turkish students and their English vocabulary development. In this study, it is revealed that computer-assisted language education has a positive effect on students' English vocabulary development and motivation. During the implementation, a website called "Quizlet" was used. The researcher prepared vocabulary learning activities according to the topics covered on this site and added and used digital pictures for each of these words. Finally, a comprehensive report on English language learning of disabled university students was published (Turan, Özel & Dayı, 2016). The recommendations in the conclusion section of the report, limited to the DHH students are as follows:

a) Regarding foreign language learning of disabled people; there is a need for both

- developing new methods and increasing accessible resources.
- b)** During pre-service teachers' education, practices that increase awareness about disability and educational/instructive efficiency should be developed.
  - c)** Teachers who do not feel psychologically ready can be supported in different ways.
  - d)** If teacher candidates have the chance to experience teaching DHH learners before they graduate from the department, they can develop a more sensitive but less emotional perception before starting the profession.
  - e)** It is important for disabled individuals to play an active role in such processes (Turan, Özel & Dayı, 2016).

Globally, there is a considerable amount of literature on teaching methods and techniques for foreign language to DHH learners.

Sedláčková (2016), for instance, states that primarily reading studies and native language development (Spencer & Marschark, 2010) of DHH learners are carried out with early age participants, and points out that this field should be examined and its data should be used for ELT. For this reason, in this study, some of the studies on reading studies and native language development of DHH learners and English teaching related to reading skills were also examined. Sedláčková (2016) examined the effect of teaching reading strategies for DHH university students learning English and suggested explicit teaching, repetition and reading strategies.

Regarding Turkish reading skill, DHH inclusive students in Turkey were evaluated, and it was observed that those who read the text at the instructional level can tell most of the characters and, they can talk about the main idea of the text, however, they have difficulties in expressing some details. It is seen that they can use some question-answer strategies in their answers to the questions about the text, but they have difficulty in answering the questions of knowledge and experience (Genç, Girgin, & Karasu, 2020). In addition, Karasu (2011) reports that students with cochlear implants can acquire skills such as explaining what they read, answering comprehension questions and filling in the blanks like their hearing peers, but they are behind their hearing peers.

Another major recommendation for DHH students is phonics awareness, Pritchard (2016), for instance, emphasizes that Phonics Instruction is very useful in teaching English for DHH students. Many studies (Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; Herman, Kyle, Roy, 2019) mention the benefits of this training. It is stated that DHH students have limited ability to hear their own voices, these features prevent learning the correct pronunciation and intonation of words, they cannot produce the correct sounds without teacher support or speech therapy, and it is more difficult for them to learn pronunciation than their hearing peers (Domagała-Zyśk, 2013). However, it is important to note that Domagała-Zyśk (2013) points out that DHH students would want to speak a foreign language with the help of technology if they can speak their mother tongue (verbal language). For the researcher, meeting this demand is only possible by being exposed to foreign language input and providing access to opportunities.

It has been widely suggested that pronunciation and English speaking education in general begins with phonology education. Phonological awareness means being aware of the phonemes that make up a word (Goswami & Bryant, 1990). Phonological education is a training carried out before and during the initial literacy phase to create phonological awareness. English is an alphabetic language and has a complex phonological system. Unlike Turkish, which has an almost transparent orthography, it has an opaque alphabet which means a letter has multiple pronunciations (Yang, 2020).

There are different sub-techniques of phonemic awareness:

*Phonemic identity*: Recognizing frequently used sounds in different words: distinguishing the /p/ sound in words such as “pat”, “pick”, “play”,

*Phonemic isolation*: Distinguishing each phoneme in a word: like knowing that the word “cat” starts with /c/ and ends with the sound /t/

*Phonemic substitution*: Converting one word to another by changing a phoneme: Changing the /t/ sound to “cap” the word “cat”

*Segmenting the word (word segmenting)*: Separating the word into the sounds it contains, for example, breaking the word “lap” into the sounds it contains: /l/, /a/, /p/

*Verbal Blending*: Finding out which word is formed by the sounds given one by one: Being able to say the word “red” when the sounds /r/, /e/, /d/ are given,

These studies can be done on the basis of words, as well as focusing on the word in a sentence:

Touch your N-O-S-E; Kick your F-EE-T; J-U-M-P up and down; H-O-P all around; Clap your H-A-N-D-S; Wave your A-R-M-S

As the level of student improves, the difficulty of the exercises is being increased: KI-CK your F-EE-T; Like T-OU-CH your NOSE (Yang, 2020).

Phonological awareness training is often recommended for students with reading difficulties. Phonological awareness, among other language skills, is seen as a predictor of accurate and fluent reading for DHH students (Herman, Hulme, Roy, & Kyle, 2020). The effectiveness of the synthetic phonetics instruction approach in the context of teaching English reading to DHH students has been noted in a large project (Herman et al., 2020).

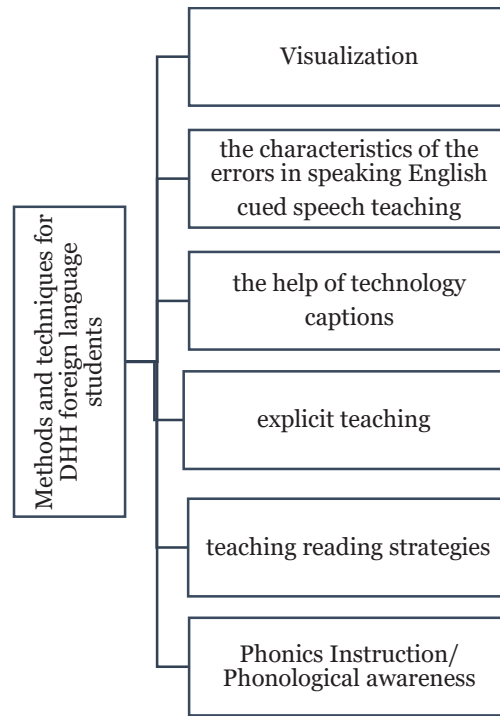
In their project entitled *Integrated Phonics & the Teaching of Reading to DHH*, Herman, Hulme, Roy, and Kyle (2020) adapted a digital book (Floppy's Phonics) that teaches general phonics to DHH students. In the program called Visual Phonics by Hand (2020), phonics education is given with different language skills. It is emphasized that deaf children are less exposed to spoken language; therefore, an explicit phonology education is very beneficial this group and has a positive effect on reading comprehension.

Similarly, students with improved phonological awareness can read sentences composed of letters they learned in the primary reading-writing process more accurately and fluently (Erdoğan, 2012; Anthony & Francis, 2005). Güldenoğlu, Kargın, and Miller (2012) conducted a comparative study on the decoding and reading comprehension performances of good and poor readers. A positive significant relationship was found. In addition, Turna and Güldenoğlu (2019) examined the relationship between phonological decoding skills and word reading fluency and concluded that there were significant positive relationships between phonological decoding skills and word reading fluency sub-skills. Girgin (1987) found that there is a correct ratio between vocalizing and finding the right option in DHH students.

The subject has also been studied in the field of English teaching (Ünal Gezer & Dixon, 2017) and it has been determined that the pronunciation knowledge of 6,7 and 8th grade learners of English affects their writing performance.

Moritz (2016) stated that determining the types of the errors in speaking English as a foreign language of DHH students will help to understand the types of this group. DHH students in the study group make mistakes in consonant sounds rather than vowel sounds, and this has been noted as one of the important factors affecting speech comprehension. Moreover, Podlewska (2016) argued that cued speech teaching had a positive effect on speaking skills in the four-year English teaching practice for DHH students. These findings propose that DHH students who can speak their national spoken language can also speak English.

Another study with DHH foreign language students is Vanderplank's (2016, 2019) research on improving listening skills. Vanderplank's (2016, 2019) studies investigated the effect of foreign language teaching method with the caption tool in the target language on videos (films) in the target language. For example, it is stated that the applications made by putting English captions in English films cause improvement in terms of phonology, vocabulary and listening skills (see Mitterer and McQueen, 2009). In his study, Vanderplank (2016) guided British DHH foreign language students to use DVD and target language caption tool in many foreign languages (French, German, Italian and Spanish) for a long time. The results of the study show that the tool is effective in foreign language teaching for DHH students and this tool should be used more consciously, for example, producing foreign language activities with captions.



**Figure 2.** Methods and techniques for DHH foreign language students

## Conclusion and recommendations

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

In this study, DHH students and their English learning situations in Turkey and worldwide are discussed. The characteristics and different communication ways of English language learners of DHH and the methods and/or techniques for this group were examined. And as a result, a teaching model for DHH foreign language students is suggested.

The results of the study and recommendations made in this direction are presented below:

1. The results of the study show that the foreign language learning situations and needs of DHH students are quite heterogeneous.
2. Communication channels are diverse. Multilingual learning environments can be summarized as follows:
  - a) National (e.g. Turkish Sign Language) sign language translations
  - b) Finger alphabet
  - c) Lip speech and reading
  - d) Effective use of cued speech method
  - e) BSL/ASL teaching
  - f) Adding captions to audio-visual tools
  - g) International Phonetic Alphabet

Learning environments should be prepared for this diversity and the needs of the group should be borne in mind.

3. Studies on teaching English are limited both in Turkey and worldwide, and they are at the initial stage in terms of methodology. There is not yet a program in Turkey that will meet the special education needs of this group.
4. There are features that immensely affect their English learning such as calendar age of DHH students, time of hearing loss, degree of hearing loss, age of first device wearing, age of cochlear implantation, first response, family support, resources, awareness, use of technology and pre-school education, whether or not they can speak the national language. Therefore, various teaching models should be presented according to the individual differences of this heterogeneous group. English teaching options should be created.
5. It is suggested that DHH students who cannot speak their national language(s) (for example Turkish) need more sign language support, use captions and/or are prone to learn the Sign Language of the target language such as BSL or ASL. For this sub-group of learners a teaching and learning approach based on reading and writing skills is recommended.
6. Also it is claimed that DHH students who can speak in their national spoken language(s) can often also speak English. Although differences occur within this group, it is seen that English reading, writing, listening and speaking skills can develop when they are supported correctly.
7. Some of the conclusions and suggestions of the researchers and practitioners for DHH students are as follows:
  - a) They have low motivation to learn English (Géblóvá, 2011; Morávková, 2011).
  - b) They learn better through visualization (Mole, McColl, & Vale, 2006; Gulati, 2016).
  - c) Teaching the phonological alphabet, cued speech (Podlewska, 2016) and the use of national sign language (Falkowska, 2016; Csizér & Kontra, 2020) are beneficial.
  - d) Some students can be taught BSL (British Sign Language) and/or ASL (American Sign Language) in English classes instead of English verbal skills, and it is beneficial to have English teachers who know finger alphabet, deaf culture and communication styles (Pritchard, 2016).
  - e) It is useful to teach English language explicitly, a lot of repetition and reading strategies (Sedláčková, 2016) are also recommended.
  - f) It is reported that using videos with captions in the target language has a positive effect on listening skills and foreign language learning (Vanderplank, 2016, 2019).

8. In addition, studies on both national spoken language teaching (for example, Turkish) and teaching English as a foreign language indicate that there is a positive relationship between phonetic instruction and reading.

It is clear from the suggestions that the field of DHH learners and teachers need a foreign language teaching model specific for them. What are the possible components of an English language teaching model for DHH students? It is necessary to conclude a model based on the mentioned seminal researches.

Having reviewed the key points utilizing the related studies, it should be noted that these points are highlighted due to the needs of DHH learners; however, other fundamental principles of foreign language teaching and general learning and/or teaching principles should be borne in mind as well while teaching DHH. Also, the researchers expand these points and add another dimension which is giving feedback for motivation. Jensen (2005) recommends giving feedback to change student states positively, which refers to motivation. He suggests feedback as follows:

Give feedback. It's one of the greatest sources of intrinsic motivation. Set up learning that students can do with built-in, self-managed feedback. A computer does this perfectly, but so do well designed projects, group work, checklists, dramatic presentations, peer editing, and rubrics (Jensen, 2005).

Depending on the theoretical and specifically applied researches on foreign language learning and teaching, this study suggests a teaching/learning model for both teachers of DHH learners and DHH learners themselves. The model is entitled *Visual EMPIRE*. As the mnemonic suggests, briefly seven dimensions need to be considered. To ensure that foreign language teachers can use this model to design learning activities and/or materials or adopt ready-made foreign language materials for DHH learners, the researchers present an analytical framework of the model as shown in Table 1.

**Table 1.** The analytical framework of *Visual EMPIRE*

| <b>Visual EMPIRE Dimensions</b>                 | <b>Ask Questions about each dimension.</b>   |
|---|--|
| Visualization                                   | How can I visualize my teaching materials? How can I visualize the ready-made materials/activities?  |
| Electronic-reading                              | How can I use technology to create motivation and/or improve cognition? What are some of the reading and vocabulary strategies that my learners (DHH learners) can use?  |
| Multi-lingual and positive learning environment | Who are my learners? What are their characteristics? How can I communicate with them? Which ways of communication (sign language, speaking national spoken language, lip reading etc.) do my learners demand/need/prefer? How can I create a positive environment? |
| Phonics Instruction                             | How can I utilize phonics awareness before and during teaching a foreign language? What are the categories of phonics instruction and how can I design materials to teach phonics?   |
| Instructed Language Learning                    | How can I design materials that serve for both explicit and implicit teaching approaches?  |
| Repetition                                      | How much DHH learners need repetition? What are the ways of meaningful memory strategies?  |

|                   |   |
|-------------------|---|
| Enriched Feedback | Why I need to give constant feedback to my learners?<br>How can I/my learners give varying and positive feedback? |
|-------------------|---|

This analytical framework of *Visual EMPIRE* consists of seven dimensions derived from related studies, and encompasses questions which can possibly encourage teachers/learners to find practical solutions. There may not be standardised or one-size-fits-all answers for all DHH learners, however teachers can find ways and create suitable answers to those questions regarding their learners' special and individual needs. Lastly, further investigation and experimentation into the effect of Visual EMPIRE is strongly recommended to find practical suggestions and to test effectiveness of the model.

### References

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- American Speech- Language-Hearing Association (ASHA). (2010). Type, degree, and configuration of hearing loss. Retrieved (22.03.2021) <http://www.asha.org/>.
- American Speech-Language-Hearing Association (2021). Hearing Loss: Ages 5+ (Practice Portal). Retrieved November, 18, 2021, from /Practice-Portal/Clinical-Topics/Hearing-Loss/
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Arslanoğlu, A. (2015). The impact of computer-assisted language learning on the learning impaired Turkish students' motivation and their vocabulary development in English. Council of Higher Education.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Birinci, F. G. (2014). The Effectiveness of Visual Materials in Teaching Vocabulary to Deaf Students of EFL (Bachelor's thesis). Retrieved May 9th from [www.openaccess.hacettepe.edu.tr/handle](http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr/handle).
- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 77-87). Springer New York.
- Csizer, K. & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing student. *The Modern Language Journal*, 104, 1, (2020) DOI: 10.1111/modl.12630
- Csizer, K., Kontra, E. H., & Piniel, K. (2015). An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf and Hard of Hearing learners in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5(2), 229–249.doi: 10.14746/ssllt.2015.5.2.3.
- Domagała-Zyšk, E. (2013). Using Technology to Teach English as a Foreign Language to the Deaf and Hard of Hearing, In *Inclusive Language Education and Digital Technology* Beltran, Elina Vilar, Ed.; Abbott, Chris, Ed.; Jones, Jane, Ed., *Multilingual Matters*, 84-102.
- Domagała-Zyšk, E. (2015). Learning and teaching strategies in English as a foreign language cClasses for the Deaf and Hard-Of- Hearing students. John Paul II Catholic University of Lublin, Institute of Pedagogy, Centre of Education of the Deaf and Hard-of-hearing.
- Efe, A. (2016). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.
- Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, (2020, April 12). <https://www.aile.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf>
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, 37 (166).



- Falkowska, J. (2016). Monolingual, bilingual, trilingual? Using different languages in an EFL class for the D/deaf. In E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and Hard of Hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 55–72). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Genç, T., Girgin, Ü. & Karasu, H. P. (2020). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 507-526.
- Girgin, Ü. (1987). Doğal-ışitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.2279).
- Girgin, Ü.; Yaman, F.; Dönmez, P.; Avcı, E.; Akay, E.; Girgin, M.C.; Yurdakul, I.K.; Odabaşı, H.F.; Şahin, Y. L.; Dönmez, O. (2012-2016). İşitme engelli bireylerin okuma yazma eğitimine yönelik mobil bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi Tübitak 1001.
- Goswami, U., ve Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gulati, B. (2016). Visualizing—The most effective way to teach EFL to deaf and hard of hearing students. In E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and Hard of Hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 153–167). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. & Snowling, M.J. (2004) Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338–358. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x
- Herman, R., Hulme, C., Roy, P. and Kyle, F. E. (2020). A pilot study to evaluate an integrated phonics and language programme for the teaching of reading to Deaf and Hearing children. London, UK: Nuffield Foundation.
- Herman, R., Kyle, F. Roy, P. (2019) Literacy and phonological skills in hearing dyslexic and deaf children. DOI: 10.1002/rrq.244
- Güldenöğlü, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Johnson, C. & Seaton, J. (2012). *Educational Audiology Handbook*, 2nd Edition. Boston, MA: Cengage Learning.
- Karasu, P. (2011). İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.296604).
- Kemaloğlu, Y.K. (2012). Türkiye’de İşitme Kayıplarının ve İşitme Engelinin Genel Görünümü. *Türkiye Klinikleri J.E.N.T. – Special Topics*, 5(2), 1 -10.
- Kemaloğlu, Y.K. (2014). Engellilik, kulak burun boğaz (kbb) hekimliği ve İşaret dili. *Bozok Tıp Dergisi*, 1 (1): 38-53.
- Kemaloğlu, Y.K. (2016). Türkiye’de Sağırların Görünürlüğü ve Toplumsal ve Eğitimsel Sorunları Üzerine Demografik Bir İnceleme. E. Arık (Haz.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları*, 51-85. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kimmel, K. L. (2001). “Interactive Journal Writing with Deaf and Hard-of-hearing College Students.” *Proceedings 2000: International Seminar on Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing students at Secondary and Tertiary Levels of Education, Prague, Czech Republic, 2-4 November 2000*. Ed. Daniela Janáková. Prague: Charles University, 104-120.
- Ladd P. (2003). *Understanding Deaf culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Marschark, M. (2003). Cognitive functioning in deaf adults and children. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. (pp. 464-477). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. New York: Oxford University Press.
- Mayberry, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of neuropsychology* (2nd ed.), Vol. 8, Part II (pp. 71107). Amsterdam: Elsevier.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 21.07.2012 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete
- Mole, J., McColl, H., & Vale, M. (2006). *Deaf and multilingual- a practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*. Norbury, Shropshire: Direct Learn Services.
- Morávková, V. (2011). *Deaf students and their motivation to learn English*, unpublished Bachelor Thesis, Masaryk University, Brno.
- Moritz, N. (2016). Oral communication and intelligibility in Deaf speech. In Domagała-Zysk, Ewa and Kontra, Edit H (Eds.). *English as foreign language for Deaf and Hard-of-Hearing persons: challenges and strategies* (pp. 9-22). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Nabiałek, A. (2016). Immersion in the English language for Deaf students. In E. Domagała-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and Hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 169–181). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Özel Eğitim Hizmetleri (2021, February 19). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_06/24163215\\_ozel\\_eYitim\\_yonetmeliYi\\_son\\_hali.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf)
- Piniel, K., Kontra, E. H. & Csizér, K. (2016). Foreign language teachers at schools for Deaf and Hard-of-Hearing students. In E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and Hard of Hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 73–90). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Podlewska, A. (2016). The Use of cued speech to support the development of verbal language skills in English language instruction for Deaf and Hard-Of-Hearing students.” In *English as a foreign language for Deaf and Hard of Hearing persons: Challenges and strategies*, edited by E. Domagała-Zysk and E. H. Kontra, 23–40. London: Cambridge Scholars Publishing.
- Pritchard, P. (2016). Experiences in teaching English to Deaf and Severely Hard-of-Hearing pupils in Norway. In *English as a foreign language for Deaf and Hard of Hearing persons: Challenges and strategies*, ed. By Eva Domagala Zysk, and Edit H. Kontra, 41–54. Cambridge Scholars Publishing.
- Sedláčková, J. (2016). Challenges of reading comprehension development of deaf learners in the foreign language classroom: putting theory into practice. In E. Kontra & E. Domagala-Zysk (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and Hard of Hearing persons – challenges and strategies*. Newcastle-upon-Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing Ltd.
- Spencer, P.E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford: Oxford University Press.
- Szymanski, C., Lutz, L., Shahan, C., & Gala, N. (2013, May). *Critical needs of students who are Deaf and Hard of Hearing: A public input summary*. Washington, DC: Gallaudet University, Laurent Clerc National Deaf Education Center.
- Turan, A. Ç., Özel, C. ve Dayı, Ş. (2016). Engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı güçlükler hakkında rapor, <https://www.eged.org/node/419>

- Turna, C. & Güldenoğlu, İ. B. (2019). Sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma hızı ve doğruluğu arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi, *Eğitim ve Bilim* 44 (198), 413-433.
- Ünal Gezer, M. & Dixon, L. Q. (2017). The role of phonology, morphology, and orthography in English word and pseudoword spelling performances of Turkish students across grades 6, 7, and 8. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4 (2). 137-160. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/177/157>
- Vanderplank, R. (2019) 'Gist watching can only take you so far': attitudes, strategies and changes in behaviour in watching films with captions, *The Language Learning Journal*, 47:4, 407-423, DOI: 10.1080/09571736.2019.1610033
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Yang, (2020, February 10). <https://www.children-learning-reading-review.com>
- Yükseköğretim Kurumu, (2021, September 20). <https://engelsiz.yok.gov.tr/kararlar>
- Yükseköğretim Kurumu, (2021, September 20). <https://engelsiz.yok.gov.tr/toplantilar>

## 69-Towards an understanding of post-translation studies: A comparative analysis of cultural transfer in the rewritings of popular literature<sup>1\*</sup>

Dudu ÖZBEK<sup>2</sup>

Ayşe Selmin SÖYLEMEZ<sup>3</sup>

**APA:** Özbek, D. & Söylemez, A. S. (2022). Towards an understanding of post-translation studies: A comparative analysis of cultural transfer in the rewritings of popular literature. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1098-1116. DOI: 10.29000/rumelide.1074528.

### Abstract

With the technological developments and the globalization process especially after the 1980s, translations have gained new functions as ‘cultural products’ that are consumed by the people in various parts of the world. Today, works of popular literature can reach people from diverse cultures in a very short time through translation. These new conditions require the evaluation of the socio-cultural functions of these translations with a new perspective in the field of translation studies. In order to analyze these functions of the translated texts, Edwin Gentzler (2017) proposes a framework with the name ‘post-translation studies’. Within this framework, Gentzler (2017) draws attention to focus on translation as a form of rewriting and to investigate pre-translation and post-translation conditions in the receiving societies. Gentzler’s (2017) approach emphasizes to analyze the translations in their social contexts and to trace the socio-cultural changes that take place in these societies after the translations are put into circulation. As part of ‘post-translation studies’, this article aims to investigate how Turkish translations of a representative of American popular literature presented American cultural elements in the 1980s and in the 2010s as forms of different rewritings. To this end, Turkish translation of Stephen King’s *IT* in 1987 and its retranslation by the same publisher in 2015 were compared in terms of the representation of the culture specific items. The analyses were based on Pavlovic and Poslek’s (1998) categorization of the culture specific items and Aixela’s (1996) categories of the translation strategies, which were grouped as being source-oriented and target-oriented on the macro level. Evaluating the results in relation to the socio-cultural context of the receiving society in the 1980s and the cultural changes that have occurred until the retranslation was published, it was found out that American cultural items in the source text were predominantly translated with target-oriented strategies in the initial translation in 1987 and they were mostly translated with source-oriented strategies in the retranslation in 2015. It was also observed that the familiarity of the items belonging to American culture highly increased for the Turkish readers in the 28-year period as a result of the influence of the source culture.

**Keywords:** Post-translation studies, culture specific items, 1980s, American cultural transfer, rewriting

<sup>1</sup> This article is part of the PhD dissertation in progress at Gazi University, entitled “Cultural and Literary Transfer through Translations of Popular Literature: Turkish Translations of Stephen King’s Fiction in the Socio-Cultural Context of the 1980s”

<sup>2</sup> Instructor, Sinop University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education (Sinop, Turkey), dbalozbek@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1113-9000 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.12.2021-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074528]

<sup>3</sup> Asst.Prof.Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of Translation and Interpretation (Ankara, Turkey), selminsoylemez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7231-7523

## Çeviri-sonrası araştırmalara yönelik bir yaklaşım: Popüler edebiyat eserlerinin yeniden yazımlarındaki kültürel aktarım üzerine karşılaştırmalı bir analiz

### Öz

1980'li yıllardan itibaren hız kazanan teknolojik gelişmeler ve küreselleşme süreci ile birlikte çeviri eserler, dünyanın farklı bölgelerindeki insanlar tarafından tüketilen 'kültürel ürünler' olarak yeni işlevler kazanmıştır. Günümüzde popüler edebiyat eserleri, çeviri yoluyla farklı kültürlerden insanlara çok kısa sürede ulaşabilmektedir. Bu yeni koşullar, çeviri eserlerin sosyo-kültürel işlevlerinin çeviribilim alanında yeni bir perspektifle değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Çeviri metinlerin bu türden işlevlerini incelemek amacıyla Edwin Gentzler (2017), 'çeviri-sonrası araştırmalar' başlığı altında bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeve içerisinde Gentzler (2017), çeviriye bir yeniden yazım biçimi olarak odaklanılmasına ve alıcı konumda olan toplumlardaki çeviri-öncesi ve çeviri-sonrası koşulların araştırılmasına dikkat çekmektedir. Gentzler'in (2017) yaklaşımında, çevirilerin kendi toplumsal bağlamı içerisinde analiz edilmesi ve dolaşıma sokulan çeviri eserlerin ardından ne tür sosyo-kültürel değişimlerin yaşandığının araştırılması vurgulanmaktadır. Çeviri-sonrası araştırmaların bir parçası olarak bu çalışma, Amerikan popüler edebiyatına ait bir eserin Türkçe çevirilerinin 1980'lerde ve 2010'lu yıllarda, Amerikan kültürel unsurlarını farklı yeniden yazım biçimleri olarak nasıl yansıttığını araştırmayı hedeflemektedir. Bu amaçla, çalışma kapsamında Stephen King'in *IT* isimli romanının 1987'deki ilk çevirisi ile 2015 yılında aynı yayınevi tarafından yayınlanan yeniden çevirisi, kültüre özgü öğelerin aktarılması açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Yapılan analizlerde Pavlovic ve Poslek'in (1998) kültüre özgü öğelere dair sınıflandırması esas alınmıştır. Bu öğelerin çeviri stratejileri için Aixela'nın (1996) sınıflandırması kullanılmış ve bu sınıflandırmadaki stratejiler makro düzeyde kaynak-odaklı ve hedef-odaklı olmaları bakımından ayrıca gruplandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, hedef kültürün 1980'lerdeki sosyo-kültürel bağlamı ve romanın yeniden çevirisi yayınlanana kadar geçen sürede gerçekleşen kültürel dönüşümler açısından değerlendirilmiş ve kaynak metinde yer alan Amerikan kültürüne özgü öğelerin 1987'de yayınlanan ilk çeviride ağırlıklı olarak hedef-odaklı stratejiler ile çevrildiği, 2015'te yayınlanan yeniden çeviride ise bu öğeler için çoğunlukla kaynak-odaklı stratejiler kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, geçen 28 yıllık sürede kaynak kültürün etkisi ile Amerikan kültürüne özgü öğelerin Türk okuyucusu açısından bilinirliğinin arttığı gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri-sonrası araştırmalar, kültüre özgü öğeler, 1980'ler, Amerikan kültür aktarımı, yeniden yazım

### 1. Introduction

Many studies have focused on the socio-cultural functions of the translational activities in the field of translation studies so far (Bassnett, 1980, 1998, 2007; Even-Zohar, 1979, 1990, 2002; Hermans, 1985; Lefevere, 1992, 1998; Toury, 1978/2004, 1985, 1995, 2005; Venuti, 1995, 1998, 2012). These studies and discussions led to the cultural turn in the field during the 1980s and the sociological turn in more recent years (Snell-Hornby, 2006). Through the contributions of these studies, today it is widely accepted that translations are not only linguistic texts to convey messages of the original work but also cultural tools which have various influences on the socio-cultural, historical and political contexts of the receiving societies.

With the influence of globalization and the technological developments especially after the 1980s, however, these socio-cultural functions of the translated texts have taken many other forms within the dynamics of the modern societies. Today, it is possible to claim that translations have a greater capacity to reach people in many distant places of the world in a shorter time and produce literary and cultural influences in more complicated ways. As the production and the distribution of the translated texts become more and more dependent on the mechanisms of the global markets, it becomes a necessity to evaluate translations “as commodities that are produced and consumed according to the rules of a hierarchically structured market” (Baumgarten & Cornella-Detrell, 2018, p.1). Thus, rapid changes in the production and distribution of the texts with the help of the advanced technology requires to consider translations as cultural products more than being mere tools of communication and cross-cultural exchange.

Consequently, while cultural approaches in translation studies so far have contributed a lot to analyze translations in relation to the cultural systems rather than focusing on their linguistic properties independently, the globalization process in the 21st century requires to evaluate the influences of these texts that circulate around the world as cultural products to reach many people from diverse cultural backgrounds. What do these translations convey to different parts of the world as cultural products that are consumed by the readers in these receiving societies? To answer such questions, Edwin Gentzler (2017) proposes to conduct analyses as part of “post-translation studies” and he suggests focusing on the post-translation effects of the texts in the receiving societies as well as a comparison with the conditions before the translation appeared. Although there have been great developments in the field of translation studies in the last decades, Gentzler (2017) finds the field “as still restricted, primarily focused on written texts and two-way comparisons, and neglecting pre- and post-translation conditions and effects” (p.2).

In his work *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*, Gentzler (2017) indicates that translation activities have reached to a new level due to the globalization process and new technological devices. He points out that during this process, rewritings of the texts circulate around the world easily with the help of the new forms of media like iPads, iPhones, YouTube and social networking sites. As Lefevere (1992) states, translation is actually a rewriting of the original text and each rewriting acts as a form of manipulation that will function in a given society in a different way (p.vii). It is, therefore, noteworthy to analyze these rewritings and their influences on the societies as part of translation studies. According to Gentzler (2017), these social, cultural and political effects of the translations as rewritings can be studied within the framework of post-translation studies. With the term ‘post-translation studies’, he suggests that “to measure the success or failure of the ideas or the aesthetics of a translation, one has to look beyond translation and to begin to examine the cultural changes that take place after the translation, hence the move toward a post-translation analysis” (p.3). In this way, it can be possible to focus on the socio-cultural functions and influences of the translations more than a comparison of the source text and its translated form.

To conduct this kind of socio-cultural research, Gentzler (2017) proposes to “analyze both the initial reception of the translated text and the post-translation repercussions generated in the receiving culture over subsequent years” (p.3). What kind of cultural and literary changes occurred in the target culture after the introduction of these translations? If new literary forms were introduced to a society through translated texts, did they cause any changes in the conventions that the original writers followed in that society during the next decades? If new concepts and ideas were conveyed to a culture with the help of translations, did they lead to any changes in the politics, art, architecture or way of living in that cultural

environment? Post-translation studies aims to find answers to such questions through a comparison of the post-translation repercussions with the pre-translation conditions in the receiving societies.

In line with this perspective, this article introduces a post-translation analysis of an example of American popular literature by focusing on its initial translation and the retranslation in the changing socio-cultural contexts. The underlying purpose in focusing on an example of popular literature is that these novels are amenable to a post-translation analysis as these kinds of literary works circulate through new media channels in the form of films, TV series, shows, music or even games and they reach more and more people in the form of rewritings. As Pawling (1984) states, “to understand popular fiction is to examine it as a form of cultural production and as a process of meaning creation which offers a particular way of thinking and feeling about one’s relationship to oneself, to others, and to society as a whole” (p.4). As a consequence, it can be claimed that these studies on popular literature provide significant data in relation to the socio-cultural context of the societies and the expectations of the readers. Reaching people from various cultural backgrounds through translation, popular literature can trigger literary and cultural influences as being not only literary texts but also cultural products that are conveyed to the receiving societies. Thus, post-translation studies are particularly significant to understand the influences of such popular literary works by examining both pre-translation and post-translation conditions in the societies that they appear.

As part of these studies, in this article, Turkish translation of Stephen King’s *IT* in 1987 and its retranslation by the same publisher in 2015 will be analyzed particularly in relation to the representation of the American cultural items in the original book. Data collection and categorization will be based on Pavlovic and Poslek’s (1998) categorization of the culture specific items and Aixela’s (1996) categories of the translation strategies. Reflecting the view of post-translation studies, the analyses will be carried out by focusing on the initial translation in the socio-cultural context of the 1980s and its retranslation in 2015 with the aim of tracing the cultural changes that have occurred in the receiving society throughout those years.

## 2. Socio-Cultural Context During the Initial Translation: The 1980s

In the framework that is proposed for the post-translation studies, it is significant to analyze the pre-translation conditions in the target society. Such an analysis enables the scholars to elaborate on the changes that have taken place after the translation was published. As the initial translation in the case study of this analysis belongs to the time period of the 1980s, it is beneficial to consider the socio-cultural background of these times in order to understand the underlying factors of the translational decisions.

The 1980s is a period which signifies important changes not only in Turkey but also in many different parts of the world since those years are characterized by rapid technological developments, neoliberal policies and globalization as the determining factors in various areas (Boughton, 2001; Conversi, 2010; Sassen, 1996; Thompson, 2007). It can be stated that due to the fast speed of innovations specifically in the information technologies, the effects of globalization started to be observed in many countries particularly starting from the second half of the 1980s.

Strange (1996) defines globalization as a term referring to anything from the Internet to a hamburger and “all too often, it is a polite euphemism for the continuing Americanisation of consumer tastes and cultural practices” (p.xiii). The reason for this kind of a relation between globalization and Americanisation can be explained with the acceleration in the distribution of the American cultural

elements to various countries during the 1980s. In this period, American brands and cultural products could reach many people all over the world with the help of the changing dynamics of the international markets and the mass media more than it was observed in the previous time periods in history. Since 1980s, international media industries have had enormous opportunities to distribute American cultural products in the form of movies, popular books and music videos (Holt, 2001).

According to Bolton & Olsson (2010), after the economic boom in the 1980s and the political changes in many countries, “the aesthetics of premier American brands are globally celebrated and buttressed to varying degrees by shared domains of popular culture, from cinema to fashion to hip-hop. This, in turn, has favored the spread of American English—alongside burgers, blue jeans and their accompanying aesthetics” (p.15). Turkey is one of these countries in which American brands and cultural products started to be consumed in an increasing number especially after the economic and political shifts that occurred in 1980. As Güzelsarı (2007) explains, “in the 1980s, Turkey adopted a new structure which depended on exportation and which aimed to pull foreign capital to the country in a way that would allow it to integrate with the global market” (p.64). As a result of the requirements of the international trading, developing countries like Turkey had to be more open to the foreign markets. In this sense, “the year 1980, signifies an outstanding transformation in terms of Turkey’s political and economic history” (Güzelsarı,2007, p.64). Therefore, it is plausible to argue that especially after the *coup de’tat* in 1980, Turkey experienced many shifts in terms of its economic and political orientation which had crucial effects on the socio-cultural formation of the country at the same time. Köse (2016) explains these interrelated changes as “the new economic policies that were put into action after 1980 in Turkey not only transformed the economic activities but also led to the formation of a different society by changing the socio-cultural values, ethical beliefs and the daily life practices of the people” (p.116).

Considering these developments, 1980s in Turkey can be characterized by the foreign products that were presented for people’s consumption through the advertisements in the newspapers and on TV as a result of the free market policies. Particularly with ‘January 24 Decisions’ in 1980, a more liberal economy policy and free market practices were adopted and this allowed many foreign brands to be sold easily following the changes in import regulations (Gökçen,2013; Güzelsarı,2007; Köse,2016; Sever,2019; Sönmez,2008; Tellan,2008; Uçkaç, 2010). The policies that were adopted during those years can be symbolized with the American Cross pen, the Turkish prime minister of the time held while he was giving his ‘address to the nation’ speeches on TV. People were encouraged to consume more than ever and products of foreign brands like Levi’s or Marlboro that were not sold in the country in the past became a part of many people’s lives.

Together with the availability of those foreign products, American culture and lifestyle became more and more influential on the daily life of the people during this period through mass media, popular journals and books. It can be claimed that the increasing consumerism in the society and popularity of foreign products in the 1980s went hand in hand with the increasing influence of the American lifestyle in Turkey (Bali,2002; Büken,2001; Sever,2019; Şahin,2005).

Due to these transformations in the politics, economic activities and social structure of the country, Turkey became more and more integrated to the global network of cultural practices. In her book *Vitrinde Yaşamak: 1980’lerin Kültürel İklimi*, Gürbilek (2016) states that in the 1980s, “culture became dependent on the markets at such a level that was not seen before, advertising put infinite number of images into motion and a new kind of public opinion and language of news emerged with the publication of popular news journals” (p.21). As a consequence, a new cultural context was beginning to be formed



through cultural products such as films, TV programmes, music videos, popular journals and books whose production and distribution were highly dependent on the mechanisms of the market economy.

In the light of these socio-cultural developments to display the pre-translation conditions, this article focuses on how translations of popular literature books functioned to represent the American cultural items to the Turkish readers during the 1980s. It also aims to trace the cultural changes that have occurred in the receiving society since those years through a comparison of the first translation with the retranslation as a post-translation analysis. For these purposes, Stephen King's *IT* was selected as a case study since King's books are among the most translated books in the world (Index Translationum, 2019) and they reach many people in the form of rewritings like films, TV series and games. In addition, *IT* was retranslated into Turkish nearly 30 years after the initial translation of the book by the same publisher. A comparison of these two different translations at different time periods can yield interesting results in terms of the changing expectations of the Turkish readers in time.

### 3. A Comparative Analysis of the Cultural Transfer in the Initial Translation (1987) and the Retranslation (2015) of Stephen King's *IT* by Altın Kitaplar

*IT* is considered to be one of the most well-known and successful books of Stephen King together with *The Stand* and *The Dark Tower* series (Wood,2011; Spignesi,2001). The novel was published in 1986 and since its publication, it has had different adaptations on TV and cinema. Its evil character Pennywise the Dancing Clown has long been an icon of horror in pop culture.

The novel was first translated into Turkish by Gönül Suveren in 1987 and it was retranslated by Oya Alpar in 2015. Both the initial translation and the retranslation were published by Altın Kitaplar Publishing House. While the first translation was a shortened version of the novel with many omissions, retranslation of the book contained the full text. Through a comparison of these two different translations by the same publisher in terms of the representation of the cultural items, it is aimed to find out how the source culture became more familiar for the readers in time as reflected in the translation strategies that were used by the translators.

In order to evaluate such representations of the source culture, the study focused on culture specific items (CSIs) that occurred in the original text and how they were translated in the initial translation and the retranslation. Pavlovic and Poslek (1998)'s definition for the CSIs was used while detecting and categorizing the items in the original book. In their study, they defined CSIs as "elements and phenomena which do not exist or are different in the target culture, and for which there are no adequate target language equivalents" (p.159). Their categorization of such items was also used for grouping the data that was obtained from the book, which will be explained in the following sections.

#### 3.1. Methodology and Data Collection Procedures

The study is based on a descriptive analysis of the data that was collected from the Turkish translations of *IT*. The data was quantified numerically in percentages to see the distribution of the strategies and then evaluated in a descriptive way to understand the differences in the translational decisions in different time periods.

First, the culture specific items (CSIs) were detected in the original book and were categorized manually according to the model that was proposed by Pavlovic and Poslek (1998). The model which was developed by Pavlovic and Poslek (1998) was used by adding an extra category for this study to involve

all the CSIs that were encountered in the source text. Then, their translation strategies were categorized by using Aixela's (1996) categories of the translation strategies for the CSIs. Two experts from the field categorized the items for interrater reliability to reach the final list of the data in relevant categories. The categorization focused on types and recurring items were not given new numbers.

As a result of a comparative analysis between the initial translation and the retranslation, an evaluation was made in relation to the representation of American culture to the target readers in 1987 and in 2015 based on the translations' orientation as being source-oriented and target-oriented. In this way, the study combined the quantitative data obtained from the two translations with a descriptive methodology to understand the socio-cultural changes that occurred in the receiving society as a post-translation analysis.

### 3.2. Data Analysis and Discussion

The reason for using Pavlovic and Poslek's (1998) model for detecting and categorizing the CSIs is that the categories of this model are defined well with many examples and it covers a wide range of cultural areas to group the items that were detected in the translations. In addition, in their study of the CSIs, there is a particular emphasis on the changing socio-cultural contexts of Croatia as a result of its shift to a market economy. Such a socio-cultural background was thought to be more appropriate for the purpose of this article.

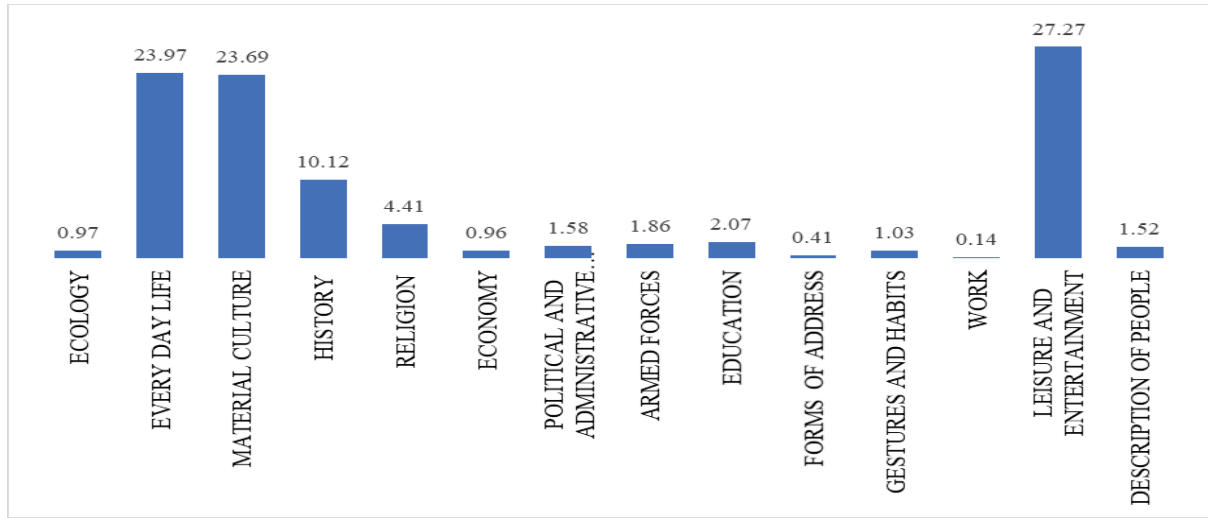
Pavlovic and Poslek's (1998) categorization model for grouping the CSIs contained 13 categories consisting of 'ecology', 'everyday life', 'material culture', 'history', 'religion', 'economy', 'political and administrative functions and institutions', 'the armed forces', 'education', 'forms of address', 'gestures and habits', 'work', and 'leisure and entertainment'. While collecting the data for this study, however, some CSIs about the description of people were also detected in the original book. Thus, the category of 'description of people' was added to the original model that was proposed by Pavlovic and Poslek (1998) in order to include such items in the analyses, as well.

A total of 1452 CSIs were detected in *IT* and 396 of these items belonged to the category of 'leisure and entertainment'. This category has the highest number of CSIs and it is related to the entertainment activities and places, sports, TV shows, games, films, names of the famous TV personalities, musicians, etc. This group of items indicates 27.27% of the total number of the CSIs in the book. The second cultural category with the highest number of items is 'everyday life' including 348 items. This category is about the everyday life practices of the people in the source culture like housing, food, transportation, public services, etc. These items make up 23.97% of the total number of the CSIs. As the third highest category, 'material culture' involves products, brands and trademarks that are well-known in the source culture. 344 items were recorded about the material culture and this number accounts for 23.69% of the total number of the CSIs in the original book. Distribution of the CSIs and their percentages can be seen in Table. 1 and Figure.1 below:

**Table.1.** Distribution of The Culture Specific Items in Stephen King's *IT* (1986)

| Adres   | Address  |
|---|--|
| <i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i> | <i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i> |
| Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8      | Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8           |
| Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714                    | Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714                          |
| <b>e-posta:</b> editor@rumelide.com                   | <b>e-mail:</b> editor@rumelide.com,                        |
| <b>tel:</b> +90 505 7958124, +90 216 773 0 616        | <b>phone:</b> +90 505 7958124, +90 216 773 0 616           |

| Category  | Number of the CSIs | Percentage |
|---|--------------------|------------|
| Ecology   | 14                 | (0.97%)    |
| Every Day Life  | 348                | (23.97%)   |
| Material Culture  | 344                | (23.69%)   |
| History   | 147                | (10.12%)   |
| Religion  | 64                 | (4.41%)    |
| Economy   | 14                 | (0.96%)    |
| Political And Administrative Functions And Institutions | 23                 | (1.58%)    |
| The Armed Forces  | 27                 | (1.86%)    |
| Education   | 30                 | (2.07%)    |
| Forms Of Address  | 6                  | (0.41%)    |
| Gestures And Habits                                     | 15                 | (1.03%)    |
| Work  | 2                  | (0.14%)    |
| Leisure And Entertainment                               | 396                | (27.27%)   |
| Description Of People                                   | 22                 | (1.52%)    |
|   |                    |            |
| <b>TOTAL NUMBER OF THE CSIs</b>                         | <b>1452</b>        |            |



**Figure.1.** Percentages of The Culture Specific Items in Stephen King's IT (1986)

As can be seen in Table.1 and Figure.1, CSIs that were detected in the book *IT* mostly belonged to the categories of leisure and entertainment, everyday life and material culture.

After the categorization of the CSIs, distribution of the translation strategies for these CSIs were evaluated according to Aixela's (1996) categorization for the strategies. These categories of translation strategies are 'repetition', 'orthographic adaptation', 'linguistic (non-cultural) translation', 'extratextual

gloss', 'intratextual gloss', 'synonymy', 'limited universalization', 'absolute universalization', 'naturalization', 'deletion' and 'autonomous creation'.

In repetition, the translator preserves the original reference and in orthographic adaptation, s/he adapts the item according to the morphological or phonological system of the target language only in terms of its form. In linguistic translation, the translator applies a non-cultural, literal translation strategy for the item mostly by using a target language version in the intertextual corpus of the translated texts in that language. When extratextual gloss is used, the translator provides an explanation of the item for the readers as a footnote or in glossary whereas in intratextual gloss, the explanation is given within the text.

In addition to these, in the case of synonymy, the translator uses a synonym of the item on the stylistic grounds mainly for the aim of avoiding repetition. Besides, limited universalization is used when the translator replaces the CSI with an item still belonging to the source culture but more well-known for the readers in the target culture. On the other hand, if the item is replaced with a general term as a neutral reference, then, the translator uses absolute universalization.

As another substitution strategy, the translator uses a similar item that is used in the target culture and thus, applies cultural substitution, which is called naturalization in Aixela's (1996) categorization. Moreover, the translator can use deletion as a strategy to overcome translation difficulties of the CSIs or s/he can add nonexistent information to the text by using the strategy of autonomous creation.

These strategies that were mentioned by Aixela (1996) were also categorized for this study in terms of their being source-oriented and target-oriented. It was considered that if the strategy conserves the 'foreign essence' of the item without any changes or additions to its meaning, it is labelled as a source-oriented strategy. If the item is translated in a way to interfere with its original meaning in order to make it more comprehensible for the readers, it is labelled as a target-oriented strategy.

**Table. 2.** Categorization of Aixela's (1996) Translation Strategies

| <b>Translation Strategy</b>           | <b>Orientation</b> |
|---------------------------------------|--------------------|
| Repetition                            | Source-oriented    |
| Orthographic Adaptation               | Source-oriented    |
| Linguistic (non-cultural) Translation | Source-oriented    |
| Extratextual gloss                    | Target-oriented    |
| Intratextual gloss                    | Target-oriented    |
| Synonymy                              | Target-oriented    |
| Limited universalization              | Target-oriented    |
| Absolute universalization             | Target-oriented    |
| Naturalization                        | Target-oriented    |

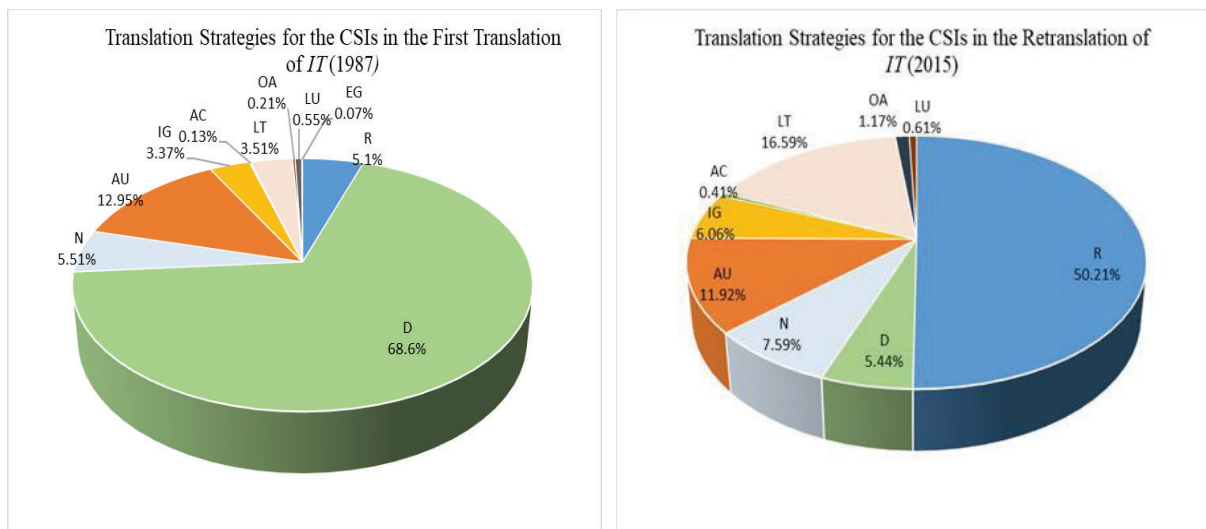
|                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| Deletion            | Target-oriented |
| Autonomous creation | Target-oriented |

When these translation strategies were evaluated in the first translation and the retranslation of *IT* according to the 14 cultural areas that were defined, it was found out that CSIs were predominantly translated with target-oriented strategies in the initial translation while they were translated mostly with the source-oriented strategies in the retranslation of the novel.

In total, 91.18% of the items were translated with target-oriented strategies in the first translation of the book and only 8.82% of them were translated with source-oriented ones. However, it should also be mentioned that these target-oriented strategies involved deletion which was highly used in that initial translation as it is actually a shortened version of the original book. 68.60 % of the items were not reflected in this translation at all since they appeared in the omitted parts and paragraphs of the original book or they were omitted as individual items in the sentences during the translation. In order to see what kind of strategies were adopted for the CSIs that were translated, an additional calculation was made without considering deletion. In this case, the result did not change. It was found out that even if the omitted items were not taken into consideration, the percentage of the target-oriented strategies was much higher in the initial translation of the book. In this case, 71.93 % of the translated items were represented by using the target-oriented strategies while source-oriented strategies were used for 28.07% of them.

In contrast, in the retranslation, 67.97% of the items were translated with source-oriented strategies, particularly with repetition while 32.03% of them were translated with target-oriented ones. It was observed that the most frequently used strategy was repetition in the retranslation as it was used for 50.21% of the CSIs in the book.

The difference in the representation of the CSIs in the first translation and the retranslation of *IT* is illustrated in Figure.2. below:



\*R: Repetition; OA: Orthographic Adaptation; LT: Linguistic (non-cultural) Translation; EG: Extratextual Gloss; IG: Intratextual Gloss; LU: Limited Universalization; AU: Absolute Universalization; N: Naturalization; D: Deletion; AC: Autonomous Creation

**Figure.2.** Translation Strategies for the CSIs in the First Translation and the Retranslation of *IT* in 1987 and 2015

In addition to this quantitative data, some examples about the differences in the predominantly used strategies for the CSIs are presented below as a descriptive evaluation. This evaluation provides insights to understand what type of cultural items were translated with which strategies and how the strategies changed in time with the influence of the source culture. Within the scope of this article, examples about the three categories with the highest number of items will be given; that is, 'leisure and entertainment', 'material culture' and 'everyday life'. In addition, two examples will be presented about the category of 'education' in order to reveal the differences in the educational systems of the source culture and the target culture and how these differences were handled by the translators in different time periods.

**Table.3.** Examples about The Category of 'Leisure and Entertainment'

|           | ST  | TT1  | TT2   |
|-----------|---|--|---|
| Example 1 | <p>"That's <b>Mall Road</b> these days. We've got the third-biggest <b>shopping mall</b> in the state out there. Forty-eight Different Merchants Under One Roof for Your Shopping Convenience."</p> <p>"Sounds really A-A-American, all right."</p> <p>"Bill?" (King,1986/2017, p. 487)</p> | <p>"Orası artık <b>Çarşı Yolu</b>. Eyaletin en büyük <b>çarşılarından</b> biri yapıldı oraya."</p> <p>"Y-y-ya..."</p> <p>"Bill?" (King,1986/Suveren,1987 (trans.),p.202)</p> | <p>"Orası artık <b>AVM Yolu</b>. Eyaletteki üçüncü en büyük <b>alışveriş merkezi</b> orada. Aynı çatının altında toplanmış kırk sekiz marka. "Alışveriş zevkini ayağımıza getirdik," diyorlar"</p> <p>"Kulağa sapına kadar A... A..Amerikan geliyor."</p> <p>"Bill?" (King,1986/Alpar,2015 (trans.), p.523)</p> |
| Example 2 | <p>"What the hell. It can't be any worse than interviewing <b>Ozzy Osbourne</b>" (King, 1986/2017,p. 536)</p>   | <p>"Ne yapalım? <b>Bazı tanınmış yıldızlarla</b> röportaj yapmaktan daha zor olamaz ya!" (King, 1986/Suveren, 1987 (trans.),p.224)</p>                                       | <p>"Ne olacaksa olsun. <b>Ozzy Osbourne</b> ile röportaj yapmaktan kötü olamaz ya?" (King, 1986/Alpar, 2015 (trans.),p.575)</p>   |

These examples are about the translation of the CSIs in the category of leisure and entertainment, which has the highest number of items among the cultural categories. This category includes items about sports, entertainment places and activities, TV shows, movies, games, songs, the names of the famous actors/actresses, etc. In the first example, it can be seen that while "shopping mall" was translated as "çarşı" in the initial translation, it was translated as "AVM" and "alışveriş merkezi" in the retranslation. This difference in the translation strategies indicates certain changes in the Turkish people's shopping habits and the influence of the source culture in time in terms of their lifestyle. In the 1980s, shopping malls were not widespread in Turkey and it was not a well-known concept for the readers. The first shopping mall was opened in 1988 with the support of the prime minister and they have become increasingly popular places to do shopping and to spend time for the people since those years (Zeytinoglu, Uydaci, Akay, Değerli &Yerden, 2016). Today, it is possible to see many shopping malls in the country especially in big cities. Thus, the first translator of the novel preferred to use the word "çarşı" for the translation of "shopping mall" as the readers were not so familiar with the concept of the shopping mall that is described in the source text. Since it is implied in the text that the concept of the shopping mall includes stores selling products of different brands and this way of consumerism is a reflection of American culture, the word "çarşı" does not actually convey the concept's full reference.

However, retranslator of the book used a direct reference for the word with it is well known form as AVM in the receiving society today.

There were similar examples in relation to such translation differences between the first translation and the retranslation of the book and the familiarity of the names and the items was a significant factor to understand the translators' decisions in different time periods. As can be seen in the second example in Table. 3, Ozzy Osbourne was translated in general terms as "bazı tanınmış yıldızlar" (some well-known stars) in the first translation without mentioning the singer's name and it was translated as Ozzy Osbourne without making any changes in the retranslation. On the other hand, it was also detected that in the initial translation, the names of some famous singers like Elvis Presley, Madonna and Michael Jackson were mentioned directly with the strategy of repetition. Such examples show that the translators preferred to use source-oriented strategies like repetition, linguistic translation and orthographic adaptation when the item is familiar for the readers. However, for the unfamiliar items, they mostly used target-oriented strategies to increase their comprehensibility. Thus, increasing use of the source-oriented strategies for the CSIs in the retranslation signals the increasing familiarity of the American cultural elements for the Turkish readers. Source-oriented strategies were used only for about 8% of the total items in this group in the initial translation and most of the items belonging to this cultural category were not reflected in the translation at all as they appeared in the omitted parts of the original book or they were deleted as individual items while translating the sentences. Nevertheless, even if the deleted items are not taken into consideration, 50% of the translated items in this group were represented with these source-oriented strategies in the initial translation while the percentage of the source-oriented strategies for this group is 81.31% in the retranslation.

**Table.4.** Examples about The Category of 'Everyday Life'

|           | ST   | TT1  | TT2  |
|-----------|--|--|--|
| Example 1 | A dried maroon stain colored the thickness of the pages in the middle of the book. It could have been old <b>ketchup</b> . (King,1986/2017,p.345)                          | Albümün yan tarafında koyu kırmızı bir leke vardı. Ama tabii bu <b>salça</b> da olabilirdi (King,1986/Suveren,1987 (trans.),p.148) | Kitabın ortasındaki sayfalarda, kahverengiye çalan kırmızı bir leke vardı. Kurumuş <b>ketçap</b> olabilirdi elbette... (King,1986/Alpar,2015 (trans.),p.376) |
| Example 2 | Beverly Marsh had shown up around three o'clock, wearing <b>faded jeans</b> and toting a very old Daisy air rifle that had lost most of its pop... (King, 1986/2017,p.373) | Beverly o gün saat üçe doğru, elinde bir eski havalı tüfekte çıkagelmişti (King, 1986/ Suveren, 1987 (trans.), p.158)              | Saat üçe doğru, <b>taşlanmış kotu</b> ve Daisy havalı tüfeğiyle Beverly Marsh da onlara katılmıştı (King, 1986/Alpar, 2015 (trans.),p.406)                   |

These excerpts provide examples about the translation of the CSIs belonging to the category of everyday life. This category involves items in relation to the everyday practices of the people such as meals, clothes, and transportation services in the source culture and it has the second highest number of CSIs among the cultural categories. These extracts indicate interesting findings which show the influence of the source culture on the receiving society in time.

In the first extract, it is seen that the word "ketchup" was translated as "salça" in the initial translation which actually refers to "tomatoe paste". By substituting the original item with a culturally similar one, the translator applied the strategy of naturalization in this case. The most probable reason for the use of this strategy is that the item was not known by the Turkish readers during the 1980s. Ketchup has been

widely consumed in the US since its first production by Heinz company and it has become a representative of the American way of living with the fast food consumption. Although it was not a well-known product for the Turkish people before the 1980s, it started to be consumed especially after the opening of the famous fast food restaurants like McDonalds and Burger King in the country towards the end of the 1980s. Today it has become a well-known item for the readers and thus, the retranslator did not need to apply a cultural substitution and translated it as “ketçap”.

Similarly, in the second example, the item ‘faded jeans’ was translated as ‘taşlanmış kot’ by the retranslator while it was totally deleted in the initial translation of the book. The reason for this difference in translation strategies can be explained with the familiarity of the item for the readers at different times. While faded jeans were not well-known in Turkey during the 1980s, they are widely consumed by Turkish people in recent years. Evidently, these examples indicate how the changing socio-cultural conditions and the changes in the expectations of the readers can influence the translation strategies that are used by the translators in different time periods.

As illustrated in the examples above, familiarity of the CSI for the readers is a determining factor for the translators while choosing the strategy that they will use. For instance, it was observed that both of the translators used target-oriented strategies for the translation of “giblet gravy” as it is still an unfamiliar item for many readers in Turkey. The first translator translated it as “koyu salça” by using the strategy of naturalization and the retranslator used a general term for the translation and translated it as “sos”.

As a result, for the category of everyday life, it can be concluded that the familiarity of such items for Turkish people has increased since 1980s as the use of the source-oriented strategies increased in the retranslation compared to their use in the initial one. For 44.55% of the items in this category, the retranslator used strategies that preserve the original reference and the sense as the readers do not need any explanations, additions, omissions or substitutions to understand their meanings today. The percentage of these source-oriented strategies for this group of items in the initial translation was only 10.65%.

**Table.5.** Examples about The Category of ‘Material Culture’

|           | ST  | TT1  | TT2  |
|-----------|---|--|--|
| Example 1 | Boutillier took <b>a pack of Marlboros</b> from his shirt pocket and stuck one in his mouth. He offered the pack to Unwin. “Cigarette?” (King, 1986/2017, p.18) | Boutillier cebinden <b>bir paket</b> çıkardı. Bir <b>sigara</b> çekip dudaklarının arasına sıkıştırdı. Sonra paketi Unwin’e uzattı. “Sigara?” (King, 1986/Suveren, 1987 (trans.),p.17) | Boutillier gömlek cebinden <b>bir paket Marlboro</b> çıkarıp sigaralardan birini ağzına yerleştirdi. Paketi Unwin’e uzattı. “Sigara?” (King, 1986/Alpar, 2015 (trans.),p.29) |
| Example 2 | There was a sudden wild impulse to whip out his <b>Zippo</b> and light it up... (King, 1986/2017,p.69)  | Birdenbire içinden <b>çakmağımı</b> çıkararak bütün bu kâğıtları yakmak geldi (King, 1986/Suveren, 1987 (trans.),p.48)   | İçinden <b>Zippo’sunu</b> çıkarıp bütün belgeleri yakmak geldi (King, 1986/Alpar, 2015 (trans.),p.84)  |

The examples in Table. 5 are related to the translation of the brands and products that were categorized in the category of material culture. It can be seen in the first example that the cigarette brand “Marlboro” was not mentioned in the initial translation. Instead of this, the item was referred in general terms as cigarette. The same strategy was observed in the translation of many other brand names of the alcoholic drinks and cigarettes that were mentioned in the original text such as Winston, Pall-Mall, Camel, Dixie,



Bud, Miller, Narragansett, etc. In the initial translation of the book in 1987, these brand names were either deleted or translated with the strategy of absolute universalization in general terms as “sigara” and “bira”. The reason for using such strategies while translating these items during those years can be explained with the socio-cultural context of the receiving society at that particular time period. In line with post-translation studies, it is necessary to understand the social conditions when this initial translation was published and the changes that have taken place in the society after its publication.

In Turkey, until nearly the end of the 1980s, all the manufacturing and distribution of the alcohol and tobacco products was carried out by the state-owned company called TEKEL. There was a strict state control over the sale of the foreign cigarette brands in the country. With ‘January, 24 Decisions’ in 1980, the country adopted a free market economy policy and it became easier for the foreign brands to enter the domestic market. The monopoly of the state about the production of cigarettes ended especially with an act in 1986 and foreign cigarette brands like Marlboro, Camel and Parliament started to be sold and advertised in the country in the second half of the 80s (Sarıyer, 2009).

These socio-cultural developments are significant to understand the translational decisions in the first translation and the retranslation of the book. Since these foreign brands were not sold in the 1980s, the first translator preferred to use target-oriented strategies while translating them. On the other hand, most of these brand names were translated with the strategy of repetition in the retranslation of the book in 2015.

Another example of this difference in the translation strategies for the brands can be seen in the second example in Table. 5. The trademark of Zippo is well-known in many parts of the world today as a famous American brand. These brands like Zippo, Marlboro, Winston, Ford, Coca Cola are not only associated with the real products but they are also symbolically representative of the American culture. According to Vučetić (2018), the first images that come to mind about America are usually “Coca-Cola, McDonald’s, Disneyland, Levi’s jeans, the gigantic letters of the Hollywood sign above Los Angeles, or the image of the modern cowboy on a horse from the Marlboro ads” (p.1). Although these appear like stereotypical “materializations”, Vučetić (2018) states that “it is precisely by means of these stereotypes, as symbols of the American way of life, that America has constructed and built up its image as it grew into the leading power of the twentieth century (p.1). Accordingly, the process of the increasing consumption of the famous American products and the increasing influence of the American culture went hand in hand in many parts of the world.

Considering this relationship between the actual consumption of these products and the cultural influence, it can be seen in the example that the brand Zippo was translated as “çakmak” (lighter) by using the strategy of absolute universalization in the initial translation of the book in 1987. On the other hand, the item was translated by mentioning the name of the brand as Zippo using the strategy of repetition in the retranslation of the book in 2015.

As a matter of fact, it can be claimed that the book is full of these brand names and products since this is one of the cultural categories with the highest number of CSIs detected in the source text. In total, 73.55% of the brand names and trademarks that were mentioned in the original book were translated with source-oriented strategies in the retranslation whereas only 4.46% of these items were translated with source-oriented strategies in the initial translation. In addition, 65.41% of such items were not translated at all in the first translation as they appeared in the omitted parts and sentences of the book or they were deleted as individual items while translating the sentences.

**Table.6.** Examples about The Category of ‘Education’

|           | ST   | TT1   | TT2   |
|-----------|--|---|---|
| Example 1 | Bill was good at reading and writing, but even at his age George was wise enough to know that wasn't the only reason why Bill got all <b>A's</b> on his report cards, or why his teachers liked his compositions so well. (King,1986/2017,p.5) | Bill okuma ve yazma konusunda başarılıydı. Ama George, Bill'in o yaşta bile karnesinin <b>pekiyilerle</b> dolmasının ya da öğretmenlerinin kompozisyonlarını çok beğenmelerinin tek nedeninin bu olmadığını anlıyordu (King,1986/Suveren,1987 (trans.),p.9) | Ağabeyi okuma ve yazma konusunda çok yetenekliydi ama George henüz küçük bir çocuk olmasına karşın, Bill'in bütün derslerden <b>A</b> almasının yegane nedeninin bu olmadığını bilecek kadar akıllıydı (King,1986/Alpar,2015 (trans.),p.13) |
| Example 2 | Played football for the Derry Tigers. <b>Honor Roll student</b> (King,1986/2017,p.448)   | <b>Çok çalışkanmış</b> , okul futbol takımında oynuyormuş (King,1986/Suveren,1987 (trans.),p.196)   | Derry Kaplanları takımında Amerikan futbolu oynamış. <b>Onur listesindeki öğrencilerden</b> (King,1986/Alpar,2015 (trans.),p.484)   |

The examples in Table.6 illustrate the influence of the source culture on the receiving society in terms of the education system since the publication of the first translation. It should be pointed out that until the last two decades, grading systems of the US and Turkey were different in many respects. Turkish people were not so familiar with the grades indicated by the letters from A to F. Instead, grading was based on the numerical scores only or it was based on categories like ‘pekiyi’ (very good), ‘iyi’ (good), etc. However, especially after the increase in the schools where medium of instruction is English, US grading system started to be used in many universities in Turkey. As a result, people in the receiving society became more familiar with what these grades represented. Thus, strategies that were used by the translators in the first example can be considered as a reflection of these changing conditions in the country. While the grade “A” was translated as “pekiyi” in the initial translation, it was translated as “A” by using the strategy of repetition. If it had been translated as it is with the strategy of repetition in the initial translation as well, it could have been confusing for the readers during those years to comprehend the level of success indicated with that letter.

A similar strategy was observed in the second example, as well. The item “honor roll student” was translated as “çok çalışkanmış” (he was very hardworking) in the initial translation while it was translated as “onur listesindeki öğrencilerden” (honor roll student) in the retranslation of the book. This difference in the translation strategies can be explained with the increasing familiarity of the educational concepts for the readers in time. The first translator of the book preferred to use a target-oriented strategy for the item and provided a general description of it as the readers were not so familiar with the concept of ‘honor roll student’ during those years. On the other hand, the item became increasingly familiar for the readers and the retranslator of the book did not need to provide any explanations for it.

In general, it was found out that the items in relation to the educational system of the source culture were predominantly translated with target-oriented strategies in the first translation whereas they were mostly translated with the source-oriented strategies in the retranslation of the book.

#### 4. Conclusion

Due to the rapid technological advances and dynamics of globalism since 1980s, the socio-cultural functions of translations have changed in many respects. Today, publication and distribution of translations have become increasingly dependent on the needs of the local and international markets. As Cronin (2003) points out, “the shortened time-scale of the post-Fordist economy has profoundly affected the whole industry of publishing, which in the English speaking world has been transformed by a whole series of mergers and acquisitions throughout the 1980s and 1990s” (p.120). Such developments during these years led to a remarkable growth of the book publishing industry as well as fast and easy distribution of the books in many parts of the world. As a consequence of this process, translations could reach people from different cultures in a very short time and turned into ‘products’ more than ever. It can be claimed that, in today’s global world, “everything turns out to be a replica, a simulacrum, a copy of a limited set of economically and culturally powerful originals” (Cronin, 2003, p.129).

Concerning these developments about the nature and the function of translations in the modern times, it becomes vital to understand what these translations convey to different parts of the world simultaneously as cultural products. After determining this need in translation studies, Edwin Gentzler (2017) put forward a framework with the name “post-translation studies” which focuses on the socio-cultural conditions in the receiving society both before and after the translations were published.

In line with this framework, in this article, the initial translation and the retranslation of Stephen King’s *IT* in 1987 and 2015 were compared in terms of the representation of the culture specific items. Both of these translations were published by the same publisher as an indication of the changing expectations of the readers in time. Through this comparison, it was aimed to understand the socio-cultural conditions that could be instrumental in the translators’ decisions in different time periods and to trace the influence of the source culture on the receiving society in time.

For the categorization of the CSIs that were detected in the novel, Pavlovic and Poslek’s (1998) model was used with an additional category to include the items about the description of people. Translation strategies for these items were categorized according to Aixela’s (1996) categorization. These categories were also labeled as “source-oriented” and “target-oriented” in terms of preserving the ‘foreign essence’ of the item concerning its meaning. As a result of the analysis, it was found out that while target-oriented strategies were mostly used in the initial translation for the CSIs in the original book, retranslator of the novel predominantly preferred source-oriented strategies for the same items. In addition, it was observed that the familiarity of the items for the readers was a determining factor on the translational decisions. Both the first translator and the retranslator used source-oriented strategies for the familiar items and they used target-oriented strategies for the unfamiliar items during the time the translations were produced. Thus, the increase in the use of the source-oriented strategies in the retranslation indicated an increase in the familiarity of the American cultural elements for the Turkish readers since 1980s.

These results illustrate that, in the age of post-translation studies, it is important to evaluate the pre-translation and post-translation conditions of the societies in order to understand the translational decisions and the socio-cultural functions of the translated texts. This study was designed in a way to contribute to the field in terms of how to conduct analyses that reflect the basic arguments of post-translation studies. Based on this approach, translational differences between two different rewritings of the same novel were analyzed with reference to the changes in the socio-cultural conditions of the

receiving society rather than depending on explanations on the textual level. Such analyses of post-translation studies can yield insights in relation to the dynamics of the target culture, influence of the source culture in time and the changing expectations of the readers.

### References

- Aixelá, J. F. (1996). Culture-Specific Items in Translation. In R. Álvarez and M. Carmen-África Vidal (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp.52-78). Clevedon: Multilingual.
- Bali, R. N. (2002). *Tarz-ı Hayattan Life Style'a: Yeni Seçkinler, Yeni Mekanlar, Yeni Yaşamlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bassnett, S. (1980). *Translation studies*. London: Methuen.
- Bassnet, S. & Lefevere, A. (1998). *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation Topics in Translation*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Bassnett, S. (2007). Culture and Translation. In P. Kuhiwczak and K. Littau (Eds.), *A Companion to Translation Studies* (pp. 13-23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baumgarten, S. & Cornella-Detrell, J. (2018). Translation and the Economies of Power. In S. Baumgarten & J. Cornella-Detrell (Eds.), *Translation and Global Spaces of Power*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bolton, K. & Olsson, J. (2010). *Media, Popular Culture and The American Century*. Sweden: Fälth & Hässler.
- Boughton, J.M. (2001). *Silent Revolution: Monetary Fund, 1979-1989*. USA: International Monetary Fund.
- Büken, G. (2001). Amerikan Popüler Kültürünün Türkiye'de Yayılışına Karşı Tepkisel Düşünceler. *Doğu Batı*, (15), 41-51.
- Conversi, D. (2010). The Limits of Cultural Globalisation? *Journal of Critical Globalisation*, (3), 36-59.
- Cronin, M. (2003). *Translation and Globalization*. London & New York: Routledge.
- Even-Zohar, I. (1979). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 1(1/2), 287-310.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 11(1), 1-268.
- Even-Zohar, I. (2002). The Making of Culture Repertoire and the Role of Transfer. In S. Paker (Ed.), *Translations: (Re)shaping of Literature and Culture* (pp.166-174). İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Gentzler, E. (2017). *Translation and Rewriting in the Age of Post- Translation Studies*. London & New York: Routledge.
- Gökçen, A. (2013). Cumhuriyetten Günümüze Türkiye'de İktisat Politikaları ve Ekonomik Gelişme. In M. Zencirkıran (Ed.), *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* (pp.213-242). Bursa:Dora.
- Gürbilek, N. (2016). *Vitrinde Yaşamak: 1980'lerin Kültürel İklimi*. (8th ed.) İstanbul: Metis (Original work published 1992)
- Güzelsarı, S. (2007). Küresel Kapitalizm ve Devletin Dönüşümü.Türkiye'de Mali İdarede Yeniden Yapılanma [Doctoral dissertation, Ankara University, Institute of Social Sciences]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Hermans, T. (1985). *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London: Croom Helm.
- Holt, J. (2001). In Deregulation We Trust: The Synergy of Politics and Industry in Reagan-Era Hollywood. *Film Quarterly*, 55(2), 22-29. Retrieved from [https:// www.jstor.org](https://www.jstor.org)
- Index Translationum. (2019). Top 50 Most Translated Authors. Retrieved from <http://www.unesco.org>

- King, S. (1987). *O.* (G. Suveren, Trans.). Istanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (Original work published 1986)
- King, S. (2015). *O.* (O. Alpar, Trans.). Istanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (Original work published 1986)
- King, S. (2017). *IT.* London: Hodder (Original work published 1986)
- Köse, A. (2016). Geleneksel İle Modern Arasındaki Kültürel Boşluk: 80'lerdeki Toplumsal Değişimi Mizah Üzerinden Okumak. *Millî Folklor*, 28(111),116-135.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame.* London: Routledge.
- Lefevere, A. (1998). Chinese and Western Thinking on Translation. In S. Bassnett & A. Lefevere (Eds.), *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation* (pp.12-25). Philadelphia: Multilingual.
- Pavlovic, N. & Poslek, D. (1998). British and Croatian Culture-Specific Concepts in Translation. In J. Ciglar-Zanic (Ed.), *British Cultural Studies: Cross-Cultural Challenges* (pp.157-168). Zagreb: The British Council Croatia.
- Pawling, C. (1984). *Popular Fiction and Social Change.* London: MacMillan Press.
- Sarıyer, N. (2009). Sigara İçen Gençler Arasında Marka Tercihi Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (31), 145-155.
- Sassen,S. (1996). *Losing Control: Sovereignty in an Age of Globalization.* New York: ColumbiaUniversity Press. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication>
- Sever, M. (2019). 1980 Sonrası Türkiye'de Kültürel ve Toplumsal Değişme. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 2(3), 1-10.
- Sönmez,S. (2008). 1980 Sonrası Türkiye'deki Sosyo-Politik Ve Ekonomik Değişimlerin 2000'li Yıllara Yansımaları [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies.* Amsterdam& Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Spignesi, S.J. (2001). *The Essential Stephen King.* NJ: New Page Books.
- Strange, S. (1996). *The Retreat of the State: The Diffusion of Power in the World Economy.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, M.C. (2005). Türkiye'de Gençliğin Toplumsal Kimliği ve Popüler Tüketim Kültürü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (2), 157-181.
- Tellan, D.Ö. (2008). Tüketime Karşı Devrimi: Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan İktisat Politikalarının Toplumsal Sonuçlarına Eleştirel Bir Bakış. *Ekonomik Yaklaşım*. 19(67), 1-19.
- Thompson, G. (2007). *American Culture in the 1980s.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Toury, G. (1985). A Rationale for Descriptive Translation Studies. In T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature* (pp.16-41). London& Sydney: Croom Helm.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond.* Amsterdam& Philadelphia: John Benjamins
- Toury, G. (2004). The Nature and Role of Norms. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp.198-211). London&New York: Routledge (Original work published 1978)
- Toury, G. (2005). Enhancing Cultural Changes by Means of Fictitious Translations. In E. Hung (Ed.), *Translation and Cultural Change* (pp.3-17). Amsterdam& Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Uçkaç, A. (2010). Türkiye'de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları. *Maliye Dergisi*, (158), 422-430.

- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
- Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London: Routledge.
- Venuti, L. (2012). World Literature and Translation Studies. In T. D'haen, D. Damrosch & D. Kadir. (Eds.), *The Routledge Companion to World Literature* (pp.180-193). Oxon: Routledge.
- Vučetić, R. (2018). *Coca-Cola Socialism. Americanization of Yugoslav Culture in the Sixties*. (J, Cox. Trans.). Budapest & New York: Central European University Press.
- Wood, R. (2011). *Stephen King: A Literary Companion*. North Carolina& London: McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Zeytinoglu, F., Uydaci, M., Akay, E., Değerli, B. & Yerden, N. (2016). İstanbul'daki Alışveriş Merkezleri Üzerine Bir Araştırma: Kümeleme Analizi. *Social Sciences Research Journal*, 5 (1), 1111-128

## 70-“Friday cannot be black!”: Euphemizing a religious taboo through translation

Mehmet YILDIZ<sup>1</sup>

**APA:** Yıldız, M. (2022). “Friday cannot be black!”: Euphemizing a religious taboo through translation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1117-1128. DOI: 10.29000/rumelide.1074530.

### Abstract

This paper is the first to describe Black Friday in Turkey as a taboo from the perspective of translation studies. It intends to analyze the euphemistic translation strategies employed by national and international companies that conduct business in Turkey and aims to find out whether their euphemisms potentially assist them in marketing their products. The corpus of the study consists of 15 euphemistic Turkish translations of ‘Black Friday’, which were retrieved from the websites of 27 national and international companies. The translations were analyzed in consideration of Warren’s (1992) classification of euphemism procedures. The analyses revealed that the companies predominantly adopted two strategies: overstatement and implication. 16 of 27 companies were observed to use overstatement and ten to employ implications concerning the describers (companies), the described (Friday), and the event (Black Friday). Only one company was found to have adopted the borrowing strategy. It was concluded from the analyses that euphemized translations of the ‘taboo’ phrase Black Friday proved beneficial in removing or replacing the socioculturally unacceptable components of the event and helped the featured national and international companies’ campaigns in Turkey be culturally and socially more acceptable as they increased their sales and profits just as the un-euphemized Black Friday did in the other parts of the world.

**Keywords:** Euphemism, translation, black friday, censorship, marketing

## “Cuma kara olmaz!”: Bir dini tabunun çeviri yoluyla örtmecesi

### Öz

Bu çalışma, Türkiye’de bir tabu olarak nitelendirilebilecek Kara Cuma’yı çeviribilimsel bir bakış açısı ile betimleyen ilk araştırmadır. Çalışma, Türkiye’de iş yapan ulusal ve uluslararası şirketler tarafından uygulanan örtmeceli çeviri stratejilerini ve söz konusu tüzel oluşumların örtmecelerinin ürünlerini pazarlamada ne kadar faydalı olabileceğini bulmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bütüncesi, Kara Cuma ifadesinin 27 ulusal ve uluslararası şirketin internet sayfalarından alınan 15 örtmeceli Türkçe çevirisinden oluşmaktadır. Çeviriler, Warren’ın (1992) örtmece stratejileri göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir. Çözümlemeler, ele alınan şirketlerin abartma ve sezdirim olmak üzere iki stratejiyi öncelediklerini göstermiştir. 27 şirketin 16’sının abartma ve onunun ise betimleyen (şirketler), betimlenen (Cuma) ve olguya (Kara Cuma) ilişkin sezdirimleri kullandığı gözlemlenmiştir. Sadece bir şirketin ödünleme stratejisini tercih ettiği bulunmuştur. Çözümlemeler aynı zamanda bir tabu olarak görülen Kara Cuma’nın örtmeceli çevirilerinin söz konusu etkinliğin sosyokültürel olarak kabul edilemez olan yönlerinin ortadan kaldırmasında veya değiştirilmesinde

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları (Çanakkale, Türkiye), mehmetyildiz@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9482-4358 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074530]

faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, sorgulamalardan Kara Cuma'nın Türkiye'de kullanılan örtmeceli çevirilerinin yurtdışındaki örtmecelessiz halinin yarattığı etkiye benzer şekilde araştırmaya dahil edilen ulusal ve uluslararası şirketlerin satış ve karlarını arttırdığı anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Örtmece, çeviri, kara cuma, sansür, pazarlama

## 1. Introduction

In translations, texts transform to varying degrees for a plethora of reasons. A translator with an underdeveloped translation competence may produce unacceptable textual segments in the target language, which may typically suggest an unintentional transformation. Yet even a competent translator may be the cause of change by making deliberate decisions. This paper features such an intentional procedure, i.e., euphemism in the context of the translation of a religious taboo, which is the phrase “Black Friday”.

To put the tackled taboo into context, the paper firstly attempts to describe Friday as a sacred day and to highlight Turkish people's discomfort with Black Friday. Secondly, it presents a theoretical discussion on the interplay between taboos and euphemism in translation by offering a glance at how Black Friday is perceived in the Muslim world and how partial censorship in the Arab world has proved fruitful in euphemizing the event. Then, a classification of the euphemism strategies is provided as an introduction to the analysis. The paper foregrounds two procedures as the most frequently applied strategies in the corpus – i.e., overstatement and implication. Finally, through recourse to previous research, a conclusive discussion is featured as to whether the adopted euphemism strategies made the translations more acceptable by Turkish people.

## 2. Friday as A Holy Day and Uproar over Black Friday in Turkey

Members of some monotheistic religions are required to observe their respective holy days. Because the importance attached to these days varies for sociocultural and historical reasons, different days are considered to be holy by their believers. Broadly speaking, while Christian denominations observe Sunday as a significant day for intramural prayers (Gunn, 2004), Jewish Sabbath “involves rich home-based rituals and synagogue services”, lasting “from sundown Friday to sundown Saturday” (Procario-Foley, 2004: 205). It is Friday for Muslims, which is represented as “the holiest day on which the sun rises”<sup>2</sup>. On the significance of Friday as an observed day, the Qur'an, the holy book of Islam, reads, “O you who have believed, when [the adhan] is called for the prayer on the day of Jumu'ah [Friday], then proceed to the remembrance of Allah and leave trade. That is better for you, if you only knew” (al-Jumu'ah, 1997: 569). The ayahs (verses) explicitly show that Friday is the most sacred day of the week for Muslims, on which they are bidden to pray and to remember Allah. This is the reason why Muslims in Turkey fiercely reacted against the introduction of Black Friday as a shopping spree.

In the Friday khutbah<sup>3</sup> delivered by the Turkish Presidency of Religious Affairs on December 01, 2017, Black Friday is condemned as follows:

Dear Brothers,

The phrase ‘Black Friday’, which we have recently come to hear frequently, has disturbed all of us as believers. In our belief, all days are Allah's. The morning of every day is waking up to a bright future.

<sup>2</sup> <https://www.diyinet.gov.tr/tr-TR/Kisi/Baskan/11075/cuma-hutbesi-gunesin-dogdugu-en-hayirli-gun-cuma#>

<sup>3</sup> Roughly preaching or sermon delivered in the Friday prayer.



Such disrespectful expressions and approaches that target the symbol of a belief and ignore [the sensitivities of] its members have no place in our tradition. The abuse of a religion’s sacred aspects for an unchecked frenzy of unlimited consumption is unacceptable.

This official body of the Republic of Turkey reports that among its missions is “to carry out work on Islamic belief, worship and ethics [and] enlighten society on religion and administer places of worship”<sup>4</sup>. Factoring in the significance of its judgments on religious issues, it can be readily asserted that its evaluations are revered by Turkish Muslims.

Not only this state department but also citizens expressed their discomfort with Black Friday. “Friday cannot be black but legendary or splendid”<sup>5</sup>, says a vexed commenter on a technology portal. Even though this dissidence was not concurred on by some, it was a common concern of many (Yenişafak. 2017, November 26), including the then senior presidential advisor. On November 24, 2017, he twitted, “What is this Black Friday? Why Friday? Friday is enlightenment, abundance, peace, the best day the sun shines on. What manipulation is this, organised on this special day?” (Euronews. 2017, November 28). Some people were very unpleasant with Friday being called black, and some questioned “Why Friday but not Sunday?”<sup>6</sup> and some launched “Black Sunday”<sup>7</sup> deals to retaliate against this blasphemous<sup>8</sup> action. A commenter on a news portal claims that it is nothing but an anti-Islamic campaign to make people forget all about the Friday prayer by cajoling them into a shopping frenzy, and another suggests “Holy Friday Deals” to replace Black Friday<sup>9</sup>. In the paper on Turkish people’s reaction to Black Friday as a consumption ritual, Şahin & Yünaçtı (2018) report that their participants consider the phrase Black Friday unacceptable for religious, cultural, ideological, and psychological reasons. A similar result has been noted by Akcan, Gençyürek-Erdoğan, & Karaçok (2020), 46% of whose participants have reported negative sentiments about Black Friday. Similarly, Duran-Tekeoğlu & Eser (2021) have shown that a majority of their participants exhibit a negative attitude toward Black Friday for psychological, religious, and cultural reasons.

It seems that the companies in Turkey must have realized Turkish people’s oversensitivity to the phrase Black Friday and the high probability that other adjectival collocations that potentially praise Friday would not meet with the same level of reaction, they came to produce their own nomenclature to refer to this specific event. Relatedly, this paper analyses the euphemized names that some companies operating in Turkey generated to offer their deals by evading the backlash of Turkish consumers.

### 3. Taboo and Euphemism in Translation

Turkey was not the only country to protest the concept of Black Friday; some countries in the Muslim world too rose against “America’s Black Friday”<sup>10</sup> since vilifying Friday is a religious taboo. It is blatantly obvious that breaking this taboo infuriated Muslim believers. Pakistan was among them, where “countrywide violent protests by hardline Islamist clerics” took place (Naqvi. 2017, December 08). This is surely an obstacle for companies to sort out because considerable amounts of profit can be made during this purchasing rally (Smith & Raymen, 2017: 677).

<sup>4</sup> <https://www.diyenet.gov.tr/en-US/Institutional/Detail/3>

<sup>5</sup> <https://www.webtekno.com/zimbirtilar/kara-cuma-h3931.html>

<sup>6</sup> <https://www.webtekno.com/zimbirtilar/kara-cuma-h3931.html>

<sup>7</sup> <https://www.yeniakit.com.tr/haber/kara-cumaya-karsi-kara-pazar-399644.html>Sinoplu

<sup>8</sup> Sandıkçioğlu (2017).

<sup>9</sup> <https://www.haberler.com/fotogaleri/iste-turkiye-deki-black-friday-indirimleri-yorumlari/>

<sup>10</sup> Al-Kurdi (2020).

The solution was proposed by the customers themselves, as is the case in Turkey. Naqvi (2017, December 08) mentions “aggressive reactions” of “offended Muslims” in her news article. In an advertisement, the “online taxi giant Careem” is depicted to feature Black Friday, on which people comment on social media. Some clamor, “never call a Friday black”, “stop this nonsense Black Friday”, and “[Friday] cannot be black”; instead, they suggest several alternative adjectives, such as “bright”, “blessed”, “golden”, and “white”. As Naqvi reports, Careem succumbs to the alleged mass reaction to “change their promo code from Black Friday to Careem Weekend”, which seems to appease the infuriated users after seeing that the company’s higher-ups “take care of religious sentiments” and one appreciates the company’s understanding and feels “proud of [his] culture and values”. These examples prove that among the strategies to resolve or circumvent a culturally sensitive issue is ‘euphemism’, which can be defined as “using acceptable ways of speaking about something bad or taboo” (Nida, 2001: 79). As suggested by the users above, removing or replacing a blasphemous attribute to Friday seems to be a viable procedure to create sociocultural solutions with relatively higher acceptability. Then, it can be propounded that euphemism during translation may prove fruitful to produce more acceptable texts. “Cultural receptiveness to difference”, “taboos about certain types of content”, and “ideology” are among the causes of partial transfer. Depending on the translation situation, translators may choose to transfer “specific aspects of the source text but not others to the receptor context” (Tymoczko, 2010). What is ignored in the target text is very likely to “represent a moment of linguistic, sexual, political, religious, social or cultural subversion which the target culture refuses, for whatever reason, to accommodate” (Varney, 2007), which is obviously the adjective ‘black’ herein. Baker (2006) expresses that omitting blasphemous and taboo references in translation – be it thanks to institutional or self-censorship – can be considered a procedure to avoid being faulted for ignoring the predominant public view (Baker, 2006). This can well account for Careem’s strategy to opt for a neutral text over the negatively loaded “Black Friday”, i.e., to show that it aligns with the dominant public view.

Crespo-Fernández (2014: 6) defines euphemism as “the process whereby a distasteful concept is stripped of its most inappropriate or offensive overtones, providing thus a ‘safe’ way to deal with certain embarrassing topics without being politically incorrect or breaking a social convention”. Previous accounts indicate that this strategy worked in the other parts of the Muslim world. Moore (2016, November 25) reports that “the American tradition of Black Friday” was introduced to the Arab countries by Souq, “the largest e-commerce site in the Arab world”, in 2014 as “White Friday”. As Moore elaborates, they turned Black Friday on its head to “resonate with the culture of the Middle East” to avoid “black” connoting a “sombre event” by using white which has “a more positive meaning” (Moore, 2016, November 25) and which is “the day of worship, gathering, friends and family in the Arab world” (Cherrayil, 2016, November 16). Ronaldo Mouchawar, the company’s chief executive, discloses that they achieved “a massive success” in 2014, sold “about 600,000 units” in 2015, and hoped to exceed “over a million” in 2016, when Newsweek interviewed him. These figures evidence that euphemism and partial censorship serve the purpose – of appealing to the target culture, being accepted by them, and eventually being purchased by them. As Al-Qinai (2005) puts it, a translator may need to modify the target text to attend to the target culture’s long-held sociolinguistic constraints because the target readers/users “may impose their own expectations on the translator”; therefore, euphemism comes into play as “a salient feature of such an influence” (2005: 523).

This textual rendering procedure incorporates neither total omission of the phrase nor verbatim usage, but the preservation of the holy Friday and the substitution of a culturally viable attribute for the culturally unacceptable “black”. This action is regarded “as a form of strategic self-censorship”, where some culture-specific components of a source text are not translated and translators may “suppress

facets of a source text to further their own programmatics in translating” due to “goal-driven decision-making procedures consciously chosen by the translator” (Tymoczko, 2010: 257). Then, this truncation of the source can be said to be a necessary but not an undesirable strategy, considering that the ultimate goal of partial (self-)censorship and euphemism is to be “more in tune with the linguistic and cultural contexts of the target language in order to maintain the pragmatic intention of the original” (Cintas, 2009: 17).

It can be inferred that euphemism as a partial censorship procedure can be employed to replace the components of a source text that target recipients feel uneasy with more acceptable features to preserve the pragmatic function of the source. Although this action may be imposed by the target culture, translators may also choose to self-censor certain parts of the original to observe their own agenda; or both could co-occur.

## 4. Method

### 4.1. Analysis

The present study adopted content analysis as the primary research procedure to harvest workable qualitative data concerning the euphemistic expressions substituted for Black Friday. Content analysis can be described as “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use” (Krippendorp, 2004: 18) and content analyses are most successful when they focus on facts that are constituted in language” and such linguistic phenomena can be broken into four classes (Krippendorp, 2004: 75-77) – i.e., attributions, social relationships, public behaviors, and institutional realities. As Krippendorp (2004: 75-77) elaborates, content analyses are successful “to the extent that texts are instrumental in disseminating and creating [social] attributions”, “when they focus on how language is used, relying on social grammars of recorded speech or written communication of which speakers or writers may not be fully aware”, “when they address phenomena that are of a public, social, or political nature or concern phenomena of individuals' participation in public, social, or political affairs”, and lastly “if they consider the more stable categories [written forms] in which the organization constitutes itself (Krippendorp, 2004: 75-77)”. Accordingly, content analysis was adopted as the analytical backbone procedure of the present study because the corpus lends itself to describing the euphemistic translations of Black Friday as to how social attributions, interactions, behaviors, and organizational parameters may individually or collectively govern translation process. As Ezzy (2002: 83-84) describes, content analysis begins with textual sampling from a population, defines the units of analysis and the categories to group the defined components, reviews each unit and places it into the relevant group, and counts and compares the occurrences through statistical or quantitative methods. “The final stage of content analysis is the interpretation of results” (Ezzy, 2002: 83-84).

### 4.2. Corpus

To observe the abovementioned processes of content analysis, the author determined 17 euphemistic Turkish translations of Black Friday by doing online research and reviewing the related literature, which tentatively comprises the population of the study. From this population, 15 euphemism cases were isolated to produce the sample, which was calculated to be representative of the population because a sample of 15 is capable of representing a population of up to 39 members at a 95% confidence level<sup>11</sup>. Therefore, the corpus consists of 15 euphemistic Turkish translations of ‘Black Friday’, which were

<sup>11</sup> Calculated by Dr. Burcu MESTAV, Department of Statistics, Çanakkale Onsekiz Mart University.

retrieved from the websites of 27 national and international companies, conducting businesses in various markets, such as clothing, electronics, wholesaling, electronics/appliances, cosmetics, jewelry, and tourism. The sample was produced through relevance sampling (also known as purposeful sampling) (Krippendorp, 2004: 119). In this sampling procedure, a researcher “systematically lowers the number of units that need to be considered for an analysis”. Therefore, it can be claimed that the sample itself tends to be the population of a study, “excluding the textual units that do not possess relevant information” (Krippendorp, 2004: 119). In the same vein, the sample of this paper includes only the digital materials available on the official websites of the respective companies. Another sampling prerequisite was the presence of “Cuma” as a lexical component and euphemistic attributes thereto, for the adjective “black” is what makes the marketing phrase taboo and the author intended to research what euphemizing attributes were used to replace “black”. Although the previous research incorporates two other euphemistic translations, they were excluded from the study because they were not available on the companies’ websites on the date of data collection, they were adopted much less frequently than the others, or they were used by very small businesses, which are expected to exert a relatively smaller impact on the market. These two euphemistic phrases are Bereketli Cuma [Bountiful/Fruitful Friday] (Kılıç, Budak, & Kılıç, 2020) and “Güzel Cuma [Beautiful Cuma]” (Şahin & Yünaçtı, 2018).

As the next step of content analysis, the euphemism strategies adopted by the companies were analyzed as categorized by Warren (1992) (Table 1). Each strategy was not described in this paper but accounted for when applicable to a euphemism phenomenon in the corpus.

|                          |                            |                            |                     |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|
| EUPHEMISM                | Formal Innovation          | (i) Word-formation devices | Compounding         |
|                          |                            |                            | Derivation          |
|                          |                            |                            | Blends              |
|                          |                            |                            | Acronyms, etc.      |
|                          |                            |                            | Onomatopoeia        |
|                          | (ii) Phonemic modification |                            | Back slang          |
|                          |                            |                            | Rhyming slang       |
|                          |                            |                            | Phoneme replacement |
|                          |                            |                            | Abbreviation        |
|                          |                            |                            | (iii) Loan words    |
| (iv) Semantic Innovation |                            | Particularizations         |                     |
|                          |                            | Implications               |                     |
|                          |                            | Metaphors                  |                     |
|                          |                            | Metonyms                   |                     |
|                          |                            | Reversals                  |                     |
|                          |                            | Overstatements             |                     |

**Table 1.** Classification of euphemism strategies (Warren, 1992)

Warren (1992) basically categorizes euphemism into two classes: formal and semantic innovations. It is understandable from this grouping that euphemism procedures occur at these two levels. The analyses of the corpus revealed two prevailing types of semantic innovations – i.e., overstatement and implication – and only a single case of loan word in the euphemistic translations of Black Friday.

#### 4.1. Overstatements

The analyses showed that the most frequently adopted strategy is overstatement. Warren (1992: 132) refers to overstatement (also as hyperbole) as the process whereby “the conventional meaning of a word fits our favoured contextual referent provided the degree to which some feature of meaning applies is attenuated”. 16 of 27 companies were observed to employ this strategy to “upgrade a desirable feature of the referent” (Crespo-Fernández, 2014). This profusion is an expected phenomenon (Warren, 1991: 153).

|    | Company       | Business Type          | Turkish Euphemism | English Translation |
|----|---------------|------------------------|-------------------|---------------------|
| 1  | MediaMarkt    | Electronics/appliances |                   |                     |
| 2  | Karaca        | Bone China             |                   |                     |
| 3  | Koçtaş        | Home improvement       | Şahane Cuma       | Splendid Friday     |
| 4  | D&R           | Book store             |                   |                     |
| 5  | Boyner        | Department store       |                   |                     |
| 6  | LCW           | Clothing               |                   |                     |
| 7  | Metro         | Cash-and-carry         |                   |                     |
| 8  | Teknostore    | Electronics            | Muhteşem Cuma     | Magnificent Friday  |
| 9  | Setur         | Tourism                |                   |                     |
| 10 | Hepsiburada   | E-commerce             |                   |                     |
| 11 | Idefix        | Online bookstore       |                   |                     |
| 12 | Trendyol      | E-commerce             | Efsane Cuma       | Fabulous Friday     |
| 13 | Kahve Dünyası | Coffeehouse            |                   |                     |
| 14 | Migros        | Superstore             | Müthiş Cuma       | Marvelous Friday    |
| 15 | Çiçeksepeti   | E-commerce             | Büyük Cuma        | Great Friday        |
| 16 | Gittigidiyor  | E-commerce             | Süper Cuma        | Super Friday        |

**Table 2.** Overstatements in euphemized translations of Black Friday

Warren (1992: 154) describes that overstatements “represent attempted prototypical extensions”. It is understandable from what the Turkish state officials and Turkish and foreign laypeople say that an exalted divine property, which is a prototypical quality of holy days, is attributed to Friday, which may expectedly be a simple day for the members of another religion or culture. Table 2 shows that 16 companies have recourse to adjectival overstatements to describe Friday’s religious greatness. These adjectives are “şahane”<sup>12</sup> (five companies), “muhteşem”<sup>13</sup> (four companies), “efsane”<sup>14</sup> (four companies), “müthiş”<sup>15</sup> (one company), “büyük”<sup>16</sup> (one company), and “süper”<sup>17</sup> (one company). These modifiers are believed to have been used to accentuate Friday’s “greatness” as a favored referent while attenuating Black Friday’s negative attribute to Muslim communities’ sacred day to avoid an imminent blasphemy.

<sup>12</sup> “splendid” in Turkish.

<sup>13</sup> “magnificent” in Turkish.

<sup>14</sup> “fabulous” in Turkish.

<sup>15</sup> “marvellous” in Turkish.

<sup>16</sup> “great” in Turkish.

<sup>17</sup> “super” in Turkish.

## 4.2. Implications

It was observed that implication is the second most frequently employed euphemism procedure. For Warren (1992: 131), implication is the strategy by which “the contextual and the conventional referent(s) are invariably or frequently concomitant, which causes a more or less probable antecedent-consequent relationship between them”. In this study, it was categorized into three groups: (a) implications about the describers/companies, (b) implications about the described/Friday, and (c) implications about the occasion/Black Friday.

### 4.2.1. Implications about the describers/companies

Table 3 indicates that four companies chose to adopt the implication strategy to substitute the referents suggestive of their brands’ characteristics for “black”. The Greek-origin morpheme “techno- [tekno-]” in Tekno Cuma refers to the business of the electronics company “Teknosa”, while “fast [hızlı]” in Hızlı Cuma is likely to be associated with the animal “puma” referring to the sportswear company “Puma”. The color “pink” in the phrase Pink Friday relatively connotes “femininity” and the lingerie company’s brand name “Penti” is stylized in pink. Lastly, the jewelry company Altınbaş uses “altın [golden]” to describe Friday. The respective legal bodies were observed to use branding attributes so as to generate the euphemistic “Techno Friday”, “Fast Friday”, “Pink Friday”<sup>18</sup>, and “Golden Friday”.

|   | Company  | Business Type          | Turkish Euphemism | English Translation |
|---|----------|------------------------|-------------------|---------------------|
| 1 | Teknosa  | Electronics/Appliances | Tekno Cuma        | Techno Friday       |
| 2 | Puma     | Sportswear             | Hızlı Cuma        | Fast Friday         |
| 3 | Penti    | Lingerie Store         | Pink Friday       | Pink Friday         |
| 4 | Altınbaş | Jewelry                | Altın Cuma        | Golden Friday       |

**Table 3.** Company-associated implications in euphemized translations of Black Friday

These four examples suggest that the companies euphemized “Black Friday” by using mnemonic attributes indicative of their businesses or products. Thus, these euphemisms can be propounded to represent two sorts of achievements: (a) companies’ promoting themselves (b) by avoiding a religious taboo.

### 4.2.2. Implications about the described/Friday

The companies were also identified to have resorted to the implications concerning Friday. A Friday khutbah reads<sup>19</sup>,

Dear brothers,

Today is Friday. This is our weekly holiday. We live a great rejoice every Friday, a day of merriment and excitement beyond words, for Friday is an exceptional day instrumental in our weekly resurrection. Friday is the day when our souls, overwhelmed by the turmoil of life, find peace. It is a precious time when our hearts, exhausted from various difficulties, rest and find solace.

<sup>18</sup> It should be noted that “Pink Cuma [Pink Friday]” also features the loan word strategy.

<sup>19</sup> <https://www.diyaret.gov.tr/tr-TR/Kisi/Baskan/11075/cuma-hutbesi-gunesin-dogdugu-en-hayirli-gun-cuma#>

As evident from this excerpt, Friday is a “holiday” for Muslims, who yearn and wait for it to be reborn and to find solace. This is why five companies’ use of the words “blessed”, “[much-]awaited”, and “love” associated with Friday is predictable (Table 4).

|   | Company  | Business Type          | Turkish Euphemism | English Translation    |
|---|----------|------------------------|-------------------|------------------------|
| 1 | Vestel   | Electronics/Appliances | Hayırlı Cuma      | Blessed Friday         |
| 2 | Modasuma | Clothing               |                   |                        |
| 3 | Amazon   | E-commerce             | Beklenen Cuma     | [Much-]Awaited Friday  |
| 4 | Mizalle  | Clothing               |                   |                        |
| 5 | Arçelik  | Electronics/Appliances | Cuma Aşkına       | For the Love of Friday |

**Table 4.** Friday-associated implications in euphemized translations of Black Friday

#### 4.2.3. Implications about the event/Black Friday

The analyses revealed the third case of implication – i.e., about Black Friday as a marketing occasion. As a shopping event, Black Friday is characterized by an excess of purchases, impulsive buying, fierce battles for merchandise, and limited time and supply (Smith & Raymen, 2017).

|   | Company | Business Type | Turkish Euphemism | English Translation |
|---|---------|---------------|-------------------|---------------------|
| 1 | Flormar | Cosmetics     | Şanslı Cuma       | Lucky Friday        |
| 2 | Watsons | Cosmetics     | Çılgın Cuma       | Crazy Friday        |

**Table 5.** Event-associated implications in euphemized translations of Black Friday

These characteristics of Black Friday may account for two companies’ recourse to “lucky” and “crazy” as euphemizing adjectives (Table 5): “lucky” because people are promised to purchase goods for reduced prices and “crazy” because it is a shopping bonanza and commodities are offered for allegedly unreasonably low prices.

## 5. Discussion and Conclusion

The present study intended to describe the euphemistic translations of a taboo – namely Black Friday – and the strategies adopted to make this shopping occasion a culturally acceptable event in Turkey. The author used the online advertisements of 27 national and international companies and the classification of the euphemism strategies developed by Warren (1992).

The analyses showed that the companies in question exclusively used two euphemism strategies: overstatement and implication. It was speculated that overstatement could have been used to foreground Friday’s divine greatness as perceived by Turkish people, while implication was employed to evoke the respective company’s prominent brand properties, to accentuate Friday’s holiness and its significance for the Turkish Muslims, and to emphasize Black Friday’s certain features, such as low prices, purchasing frenzy, and a rare chance to grab.

Considering that euphemism is broadly “using acceptable ways of speaking about something bad or taboo” (Nida, 2001: 79), whether the euphemizing companies have succeeded in presenting Black Friday in an acceptable way remains to be answered. Previous research has attempted to address this inquiry.

Akgüç-Çetinkaya & Ceng (2018) have conducted a research study on consumer cynicism and Turkish people’s perception of Black Friday by analyzing 1841 tweets. They have concluded that 72% of the tweets contain negative sentiments about Black Friday, while the positive ones account for 6% (2018: 175). This finding is corroborated by Kılıç, Budak, & Kılıç (2020: 138), who have ranked the Black Friday hashtags through tweet statistics and sentiment analyses and found that the most positive sentiments are related to “Süper Cuma[Super Friday]”, whereas the most negative ones are concerned with “Kara Cuma[Black Friday]”. This shows that overstatement as a euphemism strategy has been deemed more acceptable by Turkish people, while the borrowed “Black Friday” has led to negative sentiments. Duran-Tekeoğlu & Eser (2021: 477) report in their study on Black Friday as a borrowed consumption ritual that the participants have exhibited purchasing behavior despite their negative views about Black Friday. Likewise, Akcan et al. (2020: 52) have found that their participants’ purchasing behaviors contradict their negative views on Black Friday. These two contradictory behaviors may suggest that either people are engrossed to purchase on Black Friday in defiance of their beliefs and negative sentiments about the day or they do not refrain from shopping because of the new nomenclature – namely euphemisms. Relying on the results of this paper, there are reasons to believe that the latter has a high probability.

Onbaşı (2020: 584) has investigated the visibility of the Black Friday advertisements of Hepsiburada and Trendyol, two e-commerce companies featured in the present study as well, by emphasizing their euphemized versions of Black Friday. She has discovered that the number of purchases in November 2019 increased by 45% and the amount of payment by credit card during Black Friday in 2019 rose by 36% in comparison with the previous year. The euphemized translations of Black Friday might have positively affected the sales and resulted in the increased purchasing rates. In the study on consumer cynicism on Black Friday, Akgüç-Çetinkaya & Ceng (2018: 178) report that some companies’ proactive strategies whereby they have changed the names of their promotions have translated to positive attitudes towards their deals.

All in all, it seems that euphemized translations of the taboo phrase Black Friday proved beneficial in removing or replacing the socioculturally unacceptable components of the event and helped the national and international companies in Turkey be culturally and socially more acceptable as the euphemisms increased their sales and profits just as the un-euphemized Black Friday did and does in the other parts of the world.

This paper analyzed the textual properties of the phenomenon in question – i.e., Black Friday as promoted in Turkey through euphemistic translation – since the author attempted to investigate the euphemistic translation strategies employed by national and international companies in Turkey to create more acceptable “Black Friday” advertisements and to find out whether their euphemisms potentially assist them in marketing their products because, as the disapproval of the state officials, religious bodies, and laypeople featured herein suggests, “Black Friday” as it is would not go unprotected in a so-called Muslim country. Future research may attend to other parameters, such as colors, design elements, and images used in the advertising campaigns, as features of localization and/or of a localized product. Another reason why the paper was built on the analyses of the textual components of the advertisements was that this study was conducted to investigate how a taboo phrase was euphemized through translation as a text creation process in an effort to create culturally acceptable target texts and to achieve marketing goals in Turkey. Future papers may choose to interview the marketing officials and/or localizing team members of the respective companies to reveal the rationale behind their euphemistic translation decisions during the production of their campaigns.



## References

- Akcan, B., Gençyürek-Erdoğan, M., & Karaçok, S. (2020). Para Cuma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 23(1), 43–53. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.632034>
- Akgüç-Çetinkaya, Ö., & Ceng, E. (2018). Türkiye'deki Black Friday Etkinliğinin Tüketici Sinizmi Bağlamında Bir Değerlendirilmesi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(4), 167–180.
- Al-Jumu'ah (1997). In The Qur'an (Saheeh International, Trans.). Saudi Arabia: Abul-Qasim Publishing House
- Al-Kurdi, S. (2020, November 29). America's Black Friday vs. MENA's White Friday. Albawaba. <https://www.albawaba.com/business/americas-black-friday-vs-menas-white-friday>
- Al-Qinai, J. (2005). Manipulation and censorship in translated texts. In Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación Manipulation.
- Baker, M. (2006). Translation and Conflict: A Narrative Account. London and New York: Routledge.
- Cherrayil, N. K. (2016, November 16). 'White Friday' on November 25. Gulfnews. <https://gulfnews.com/business/retail/white-friday-on-november-25-1.1930745>
- Crespo-Fernández, E. (2014). Euphemism and political discourse in the British regional press. Brno Studies in English, 40(1), 5–26. <https://doi.org/10.5817/BSE2014-1-1>
- Cuma Hutbesi: Güneşin Doğduğu En Hayırlı Gün: Cuma. (2017, December 1). <https://www.diyaret.gov.tr/tr-TR/Kisi/Baskan/11075/cuma-hutbesi-gunesin-dogdugu-en-hayirli-gun-cuma#>
- Duran-Tekeoğlu, A., & Eser, Z. (2021). Transfer Edilen Ritüel ile Tüketici Tutumu ve Satın Alma Davranışı Arasındaki İlişki: Kara Cuma Örneği. Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 14(3), 453–491. <https://doi.org/10.15659/ppad.14.3.942924>
- Ezzy, D. (2002). Qualitative Analysis: Practice and Innovation. London and New York: Routledge.
- Gunn, J. (2004). Commemorative Rituals. In F. A. Salamone (Ed.), Encyclopedia of Religious Rites, Rituals, and Festivals (pp. 93–96). Routledge.
- İşte Türkiye'deki 'Black Friday' İndirimleri. (2018, November 20). <https://www.haberler.com/fotogaleri/iste-turkiye-deki-black-friday-indirimleri-yorumlari/>
- 'Kara Cuma' Türkiye'yi kızdırdı. (2017, November 26). Yeni Şafak. <https://www.yenisafak.com/hayat/kara-cuma-turkiyeyi-kizdir-di-2842840>
- 'Kara Cuma'ya karşı 'Kara Pazar'. (2017, November 27). Akit. <https://www.yeniakit.com.tr/haber/kara-cumaya-karsi-kara-pazar-399644.htmlSinoplu>
- Kılıç, G., Budak, İ., & Kılıç, B. S. (2020). Kara Cuma Etiketlerinin Tweet İstatistikleri ve Duygu Analizi ile Sıralanması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 23(1), 131–140. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.638064>
- Krippendorp, K. (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.). California/London/New Delhi: Sage Publications.
- Men protest 'anti-Muslim' Black Friday promotion at Turkish shop. (2017, November 28). Euronews. <https://www.euronews.com/2017/11/28/men-protest-in-turkish-opticians-over-anti-muslim-black-friday-promotion>
- Moore, J. (2016, November 25). White Friday: Middle East's Jeff Bezos Looks to Capitalize on Black Friday Tradition. Newsweek. <https://www.newsweek.com/black-friday-middle-east-jeff-bezos-white-friday-sale-523959>
- Naqvi, H. A. (2017, December 08). Islamizing Black Friday in Muslim World. Medium. <https://medium.com/@Hurr.Naqvi/islamizing-black-friday-in-muslim-world-d8aco71ebf5e>

- Onbaş, K. (2020). Sosyal Medyada Black Friday Reklamlarının Görünürlüğü Üzerine Bir Analiz: Hepsiburada ve Trendyol Örnekleri. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(3), 568–586. <https://doi.org/10.14230/johut854>
- Procario-Foley, E. G. (2004). Judaism. In F. A. Salamone (Ed.), *Encyclopedia of Religious Rites, Rituals, and Festivals* (pp. 203–207). Routledge.
- Sandıkçıoğlu, A. (2017, December 04). Kara Cuma günümü dediniz?... Yeni Akit. <https://www.yeniakit.com.tr/yazarlar/ali-sandikcioglu/kara-cuma-gunumu-dediniz-22105.html>
- Smith, O., & Raymen, T. (2017). Shopping with violence: Black Friday sales in the British context. *Journal of Consumer Culture*, 17(3), 677–694. <https://doi.org/10.1177/1469540515611204>
- Şahin, E. (n.d.). Kara Cuma (Black Friday) Nedir?. *Webtekno*. <https://www.webtekno.com/zimbirtilar/kara-cuma-h3931.html>
- Şahin, E., & Yünaçtı, M. (2018). Küresel Tüketim Ritüeli “Kara Cuma”ya (Black Friday) Tüketici Tepkileri ve Çelişkili Satın Alma Tepkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (71), 387–404. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7788>
- Temel İlke ve Hedefler. (2012, December 25). [https://www.diyamet.gov.tr/en-US/Institutional/Detail/3Tymoczko, M. \(2010\). Enlarging Translation, Empowering Translators \(Second\). Routledge](https://www.diyamet.gov.tr/en-US/Institutional/Detail/3Tymoczko, M. (2010). Enlarging Translation, Empowering Translators (Second). Routledge)
- Varney, J. (2007). Taboo and the translator: A survey of translators’ notes in Italian translations of Anglo-American fiction, 1945–2005. In A. Pym & A. Perekrestenko (Eds.), *Translation Research Projects 1* (pp. 47–58). Tarragona: Intercultural Studies Group.
- Warren, B. (1992). What Euphemisms Tell Us About the Interpretation of Words. *Studia Linguistica*, 46(2), 128–172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.1992.tb00833.x>

## 71-İndividuellen Präferenzen der Studierenden und Übersetzungsdidaktik in der Türkei\*

Aykut HALDAN<sup>1</sup>

**APA:** Haldan, A. (2022). Individuellen Präferenzen der Studierenden und Übersetzungsdidaktik in der Türkei. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1129-1140. DOI: 10.29000/rumelide.1074047.

### Abstrakt

Studierende des Faches „Übersetzungswissenschaft“ beschäftigen sich mit der Theorie und Praxis der schriftlichen und mündlichen Übertragung von literarischen- und fachsprachlichen Texten aus einer Sprache in eine andere Sprache. Außerdem setzen sie sich mit Inhalten und Strategien der mehrsprachigen Kulturvermittlung auseinander. Das Fach „Übersetzungswissenschaft“ vermittelt Studierenden solides Wissen für die Auseinandersetzung mit allgemeinen und fachsprachlichen Texten in mehreren Sprachen. Sie erlernen die Methoden und Techniken der Übersetzungspraxis, werden mit wissenschaftlichen Inhalten der Disziplin konfrontiert und verschaffen sich gute Kenntnisse im Umgang mit Übersetzungstools. Studenten der Übersetzungswissenschaft erwarten ein zukunftsorientiertes und interdisziplinäres Studium, durch das sie in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern arbeiten können. Die Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen an den türkischen Universitäten bieten Studierenden vielfältige Möglichkeiten, ihr Studium über den Erwerb der vorgesehenen Übersetzungs- und Teilkompetenzen hinaus individuell auszugestalten. Es werden sprachliche, übersetzungsrelevante und interkulturelle Kompetenzen ausgebaut. Die vorliegende Studie befasst sich mit den Präferenzen von Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch, der Übersetzungsdidaktik in der Türkei und der Übersetzungskompetenz. Für den Anwendungsfall der Arbeit ist es wichtig, ob die Studierenden bewusst oder mit anderen Motivationen an den Fachbereich kommen. Für diese wissenschaftliche Arbeit wurde den Studierenden an der Universität Trakya in Edirne folgende Fragen gestellt: Warum haben Sie sich entschlossen, Fremdsprachen zu studieren? Warum haben Sie sich für den Studiengang Übersetzen und Dolmetschen entschieden? Warum haben sie anstelle Übersetzungswissenschaft die Studiengänge Germanistik oder Deutschlehrerausbildung nicht bevorzugt? Die Antworten auf diese Fragen wurden in der Studie überprüft und interpretiert.

**Schlüsselwörter:** Übersetzungswissenschaft, Translationsdidaktik, Übersetzungskompetenz, Teilkompetenzen, Fremdsprachenstudium

\* Dieser Artikel ist die erweiterte Version des Vortrages mit dem Titel „Die individuellen Präferenzen bei der Studiengangentscheidung von Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch und Translationsdidaktik in der Türkei“, der am 30.09.2021 auf dem XV. Internationaler Türkischer Germanistik Kongress gehalten und im Abstrachtheft veröffentlicht wurde.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Edirne, Türkiye), aykhaldan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-5852-3344 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074047]

## The individual preferences of the students and Translation didactics in Turkey

### Abstract

Translation Studies students receive intensive training in the theory and practice of the written and oral translation of literary and technical texts from one language to another. They also learn about the content and strategies of multilingual cultural mediation. The Department of Translation Studies aims to provide students with the knowledge they will need to deal with general and technical texts in various languages. Students learn the methods and techniques of translation practice, get acquainted with the scientific aspect and theories of the discipline, and learn how to use translation tools that develop in parallel with technology. Interdisciplinary studies that will enable students to work in many different professional fields for the future are waiting for students in translation studies departments. Translation Studies/Translation and Interpretation departments at Turkish universities offer students a wide range of opportunities to personalize their studies beyond the acquisition of the intended translation and translation competence. Intercultural skills, especially related to language and translation, are developed. In this study, the individual preferences of the students of the Department of German Translation and Interpretation, translation education in Turkey and translation competence are discussed. For the application part of the study, the question of whether the students come to the department consciously or with other motivations is important. Trakya University students in Edirne were asked the following questions for this scientific study: Why did you decide to study a foreign language? Why did you decide to study Translation and Interpretation? Why didn't you choose German Language and Literature or German Teaching departments instead of Translation and Interpretation department? The answers to these questions were evaluated and interpreted in the study.

**Keywords:** Translation studies, translation didactics, translation competence, partial competence, foreign language studies

## Üniversite öğrencilerinin bireysel tercihleri ve Türkiye’de çeviri eğitimi

### Öz

Çeviribilim bölümü öğrencileri, edebi ve teknik metinlerin bir dilden başka bir dile yazılı ve sözlü çevirisinin teori ve pratiği ile ilgili yoğun bir eğitim alırlar. Ayrıca çok dilli kültürel arabuluculuğun içeriği ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olurlar. Çeviribilim bölümü, öğrencilere çeşitli dillerdeki genel ve teknik metinlerle başa çıkmak için ihtiyaç duyacakları bilgileri sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler çeviri pratiğinin yöntem ve tekniklerini öğrenirler, disiplinin bilimsel yönünü, kuramlarını tanırlar ve teknolojiyle paralel olarak gelişen çeviri araçlarını nasıl kullanacaklarına dair bilgi edinirler. Çeviribilim bölümlerinde öğrencileri geleceğe yönelik çok farklı mesleki alanlarda çalışmalarını sağlayacak disiplinlerarası çalışmalar beklemektedir. Türk üniversitelerindeki Çeviribilim/Mütercim Tercümanlık bölümleri, öğrencilere amaçlanan çeviri ve çeviri alt edinçlerin kazanılmasının ötesinde, çalışmalarını kişiselleştirmeleri için çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle dil ve çeviri ile ilgili kültürlerarası beceriler geliştirilir. Bu çalışmada Almanca Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencilerinin bireysel tercihleri, Türkiye’deki çeviri eğitimi ve çeviri edinci ele alınmaktadır. Çalışmanın uygulama bölümü için öğrencilerin bölüme bilinçli mi yoksa başka motivasyonlarla mı geldikleri sorusu önem arz etmektedir. Bu bilimsel çalışma için Edirne’de bulunan Trakya Üniversitesi öğrencilerine şu sorular sorulmuştur: Neden yabancı dil okumaya karar

**Adres**  
*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

verdiniz? Neden Mütercim Tercümanlık okumaya karar verdiniz? Mütercim Tercümanlık bölümü yerine neden Alman Dili ve Edebiyatı veya Almanca Öğretmenliği bölümlerini tercih etmediniz? Bu sorulara verilen cevaplar çalışmada değerlendirilerek yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Çeviribilim, çeviri eğitimi, çeviri edinci, alt edinçler, yabancı dil eğitimi

## Einleitung

Forschungsbereiche der Übersetzungswissenschaft wurden als beschreibender Bereich, theoretischer Bereich und Anwendungsbereich festgelegt. Aus diesen Forschungsgebieten ist die Übersetzungsausbildung in den Anwendungsbereich eingeschlossen. Ziel der Übersetzungsausbildung ist es, die Studierenden sowohl auf das Nachdenken und das Forschen über das Übersetzen als auch auf das Übersetzen vorzubereiten. Die Übersetzungsausbildung bezweckt es, den schriftlichen und mündlichen Ausdruck sowie die Kommunikationsfähigkeiten der Studierenden für Übersetzungszwecke zu entwickeln, Kompetenzen im schriftlichen und mündlichen Übersetzen zu erwerben und sich auf die theoretischen und methodischen Aspekte der Übersetzungswissenschaft als akademisches Feld auf der Grundlage von der interkulturellen Kommunikationsdimension der Übersetzung zu erschaffen. In dieser Studie werden zuerst die individuellen Präferenzen bei der Studiengangentscheidung von Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch dargelegt und anschließend die Übersetzungskompetenz mit allen dazu gehörigen Teilkompetenzen erläutert. Zuletzt wird die Translationsdidaktik in der Türkei veranschaulicht.

Je mehr die Zahl der Universitäten in der Türkei erhöht und neuere Studiengänge angeboten werden, desto mehr steigt die Zahl der Studierenden an den türkischen Universitäten. Da die Türkei ein aktiver Teil des europäischen Hochschulwesens ist und zum „Bologna-Prozess“ angehört, bekommen die Absolventen also ein weltweit angesehenes Diplom. Mit der Anerkennung der Diplome auf der ganzen Welt, hat sich die Türkei ein ideales Land für Studierende entwickelt und lockte nicht nur einheimische Schüler an, sondern auch viele weitere jungen Menschen aus der ganzen Welt. In der Türkei hat man die Möglichkeit, die unterschiedlichsten Studiengänge zu studieren. Die Türkei verfügt nämlich über 112 staatliche und 68 private Hochschulen. Dabei lässt es sich noch ruhig sagen, dass heutzutage in der Türkei das Fremdsprachenstudium ein steigender Trend ist. Und die möglichen Abteilungen bzw. Studiengänge, die man in der deutschen Sprache an den türkischen Universitäten studieren könnte, könnte man folgend erläutern;

- \* Germanistik (Die deutsche Sprache und Literatur)
- \* Deutschlehrerabteilung
- \* Übersetzungswissenschaft / Dolmetschen-Übersetzen
- \* Vergleichende Literaturwissenschaft (Komparatistik)

Diese Studiengänge, die hier erwähnt sind, waren in den letzten Jahren besonders von den Studierenden bevorzugt, die entweder im Ausland (Deutschland, Österreich oder die Schweiz) geboren oder kurz nach der Geburt ins Ausland ausgewandert und bis zu einem bestimmten Lebensjahr dort aufgewachsen sind. Während ihres Aufenthaltes im Ausland hatten sie dort Schulen besucht; nach der Rückkehr in die Türkei gingen sie auch in türkische Schulen und machten ihr türkisches Abitur, das ihnen den Zugang zum Studium eröffnete. Sie hatten ein hohes Sprachniveau. Das bedeutete; alltägliche Kommunikation im Deutschen bildete keine Schwierigkeiten für sie und Deutsch war keine Fremdsprache. Heute hat dieser Trend aber nachgelassen. Diese Studiengänge werden nun auch von den anderen Studierenden,

die überhaupt keine oder nur wenige Vorkenntnisse in der deutschen Sprache haben, bevorzugt. Sie beantworten bei der Universitäts- Aufnahmeprüfung die englischen Fragen und werden dann in den oben genannten deutschen Studiengängen zugelassen. Sie besuchen im ersten Jahr des Studiums eine Vorbereitungs-klasse in Deutsch und erst wenn sie ein bestimmtes Niveau in der deutschen Sprache erreicht haben, können sie dann mit dem Studiengang an den jeweiligen Fakultäten anfangen. Sie müssen aber die Vorbereitungs-klasse wiederholen, wenn sie im ersten Jahr durchfallen.

## Methoden

Für die qualitative Forschung bei dieser Arbeit wurde die Interview- Methode entschieden. Für diese wissenschaftliche Studie wurden 60 Studierenden in ihrem ersten Semester an der Universität Trakya in Edirne im Jahre 2019 folgende Fragen gestellt: Warum haben Sie sich entschlossen, Fremdsprachen zu studieren? Warum haben Sie sich für den Studiengang Übersetzen und Dolmetschen entschieden? Also Warum haben sie anstelle Übersetzungswissenschaft die Studiengänge Germanistik oder Deutschlehrerausbildung nicht bevorzugt? Die Antworten zu diesen Fragen kamen unterschiedlich und ausgeprägt. Die Fragen wurden so formuliert, dass mehrere Antwortmöglichkeiten in Betracht kommen sollten. Die Studierenden durften also mehrere Antworten schreiben.

## Befunde/ Ergebnisteil

Warum Studierenden der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch Fremdsprache studieren möchten: In der ersten Frage geht es um die Begründungen der Studierenden der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch. Es wurde Studierende gefragt, *warum Sie sich entschlossen haben, Fremdsprachen zu studieren*. An erster Stelle steht *„Die Liebe zur Sprache“* mit 36 Antworten. Auf Platz Zwei steht *„Wunsch, die Sprachgelegenheit zu nutzen“* mit 22 Antworten. Einerseits kann es davon abhängen, dass manche Studenten in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind. Sie sehen diese Situation als eine Gelegenheit bzw. als eine Chance und möchten es nutzen. Andererseits kann es auch bedeuten, dass sich viele Studierende für die Fremdsprache interessieren. Als Antwort für die erste Frage kommt *„Die Liebe zur Sprache und Interesse an verschiedenen Kulturen“* mit 20 Äußerungsraten. Weniger Antworten als die ersten Plätze sind *„Ich bin begabt.“* (9), *„Sprachnotwendigkeit“* (6) *„Interesse an Sprachen“* (4) und *„Der Wunsch, sich in der Sprache zu verbessern“* (4). Interessant ist, dass sich einige Studenten als *„Schicksal“* (3), *„Nicht genug Punkte bekommen“* (3) und *„Keine Ahnung“* (2) geäußert haben. Es fällt auch auf, dass zwei Studenten *„Notwendigkeit- zweisprachig aufgewachsen“* beantwortet haben. Diese Studenten meinen wohl, dass sie Fremdsprachen studieren sollten, weil sie im Ausland aufgewachsen sind. Nach den Angaben der ersten Frage studieren zwei Studenten Fremdsprachen, nur weil sie *„Lust auf neue Sprache und neue Kultur“* haben. Nur einmal geäußerte Antworten sind *„Der Wunsch, sich in der Sprache zu verbessern“*, *„Karrierewunsch in der Sprache“*, *„Interkulturelle Kommunikation“*, *„Wunsch, türkische Kenntnisse zu verbessern.“*, *„Kein Interesse an anderen Bereichen und Studiengängen“*, *„Ich möchte Übersetzer werden“* und *„Ich glaube an die Macht der Kommunikation.“*

Nach der ersten Frage kamen noch die Fragen *„Warum haben Sie sich für den Studiengang Übersetzen und Dolmetschen entschieden? Also warum haben Sie die Studiengänge Germanistik und Deutschlehrerausbildung nicht bevorzugt, sondern Übersetzungswissenschaft?“* Nach der Bewertung der Antworten steht an erster Stelle *„breites Arbeitsspektrum“* mit 43 Äußerungsraten. Auf Platz Zwei steht *„Lust auf Übersetzen“* mit 27 Antworten. Das bedeutet, dass sich die Studierenden an der Universität Trakya ihrer Entscheidungen bewusst sind. Für die zweite Frage kommt danach die

Äußerung „aktiver und lustiger Job “ mit 15 Antworten. Weniger Antworten als die ersten Plätze sind „der Wunsch, sich auf zwei Sprachen zu konzentrieren“ und „Übersetzer zu werden “ (10), „Der Wunsch, Kommunikationsfachleute zu werden“ (7), „Notwendigkeit“ (5), „Lieblingsjob“ (5), „Lust auf interkulturelle Kommunikation“ (4), „Lust auf Sprache und Kultur zu lernen“ (3). Interessant ist es aber auch, dass sich einige Studenten als „ständiger Forschungsdrang“ (2), „Interesse“ (2), „erfordert mehr Punkte“ (2), „mehrdimensional“ (2), „anhaltender Wunsch, Sprache zu verwenden“ (2), „Möglichkeiten zur Selbstentwicklung“ (2), geäußert haben. Es sind auch Antworten, die nur einmal angegeben worden sind; „Bereitschaft zur Arbeit bei NATO, UN und EU“, „passend zu meiner Persönlichkeit“, „erfordert Begabung“, „ihre Sprache verbessern“, „gute Deutschkenntnisse“, „Umfassende und aktive Unterrichts-anfrage“, „Geschmackssache“, „Interesse an einer anderen Kultur“ und „nicht genug Punkte bekommen“. Nach der Bewertung der Angaben hat es sich auch herausgestellt, dass die Studierende, die als Antwort „nicht genug Punkte bekommen“ geäußert haben, lieber einen Studiengang in der englischen Sprache bevorzugt hätten. Und die Studierenden, die als Antwort „erfordert mehr Punkte“ geäußert haben, meinten, dass sie besonders den Studiengang „Dolmetschen- Übersetzen“ bevorzugt hatten, weil er mehr Punkte als die anderen Studiengänge wie „Germanistik und Deutschlehrerausbildung“ erforderte.

### Übersetzungsdidaktik in der Türkei

Mit der Beschleunigung der Globalisierung hat die Interaktion und Kommunikation zwischen verschiedenen Nationen und Ländern zugenommen, wodurch der Bedarf an Übersetzungen gestiegen ist und Übersetzungen zu einer Aktion geworden sind, die in jedem Aspekt des Lebens eine wichtige Rolle spielt. Die Zahl neuer qualifizierter Studien wurde in letzter Zeit von Übersetzungswissenschaftlern auf der Grundlage zeitgenössischer Übersetzungstheorien und -methoden zugenommen, um die höchste Effizienz aus der Übersetzung zu erzielen und den Ausgangstext auf perfekte Weise in die Zielsprache zu übertragen. Parallel zu diesen Entwicklungen wurden auch an den türkischen Universitäten wie auf der ganzen Welt die Abteilungen bzw. Studiengänge für Übersetzungsstudien erweitert und angeboten.

Die Studierenden kommen mit unterschiedlichen Deutsch-Vorkenntnissen in diese Abteilungen und wenn sie keine bestimmten Vorkenntnisse in der deutschen Sprache haben, müssen sie im ersten Studienjahr eine Vorbereitungsklasse besuchen. Die Studierenden mit Vorkenntnissen im Deutschen aber können nach einem Einstufungstest in Deutsch mit dem ersten Semester direkt anfangen. Das Ziel des Studiums ist, dass sich die Studierenden während der gesamten 8 Semestern die nötige Übersetzungskompetenz aneignen, damit sie eine adäquate und erfolgreiche Übersetzungsaufgabe mit der gezielten Wirkung erfüllen können. Um den Begriff „Übersetzungsdidaktik“ genauer wahrzunehmen, ist es zunächst notwendig, den Begriff der Übersetzungskompetenz genauer zu verstehen.

Die Übersetzungskompetenz beinhaltet viele Subkompetenzen, wie z.B. *Sprachkompetenz, Kulturkompetenz, Textkompetenz, Fachkompetenz, Recherchierkompetenz, kommunikative Kompetenz, technische Kompetenz und Transferkompetenz*. Für die Translationsdidaktik werden die Vorlesungen im Curriculum so angeordnet, dass die Studierenden in den ersten zwei Semestern schwerpunktmäßig die Kulturkompetenz und Sprachkompetenz erwerben können. In den dritten und vierten Semestern werden dann die Textkompetenz und technische Kompetenz schwerpunktmäßig in den Vorlesungen vermittelt. In den fünften und sechsten Semestern werden die Vorlesungen eingeführt, die mehr Sachkompetenz und Recherchierkompetenz enthalten. In den letzten Semestern des Studiums

werden schwerpunktmäßig Transferkompetenz, unternehmerische Kompetenz und Sachkompetenz beigemessen und geübt, damit die zukünftigen Übersetzer und Dolmetscher in der professionellen Arbeitswelt alle möglichen Aufgaben erfüllen können. Nach einem erfolgreichen und effektiven Studium erwartet man von den Übersetzern und Dolmetschern, dass sie alle schweren und komplizierten Übersetzungsaufgaben meistern und sich in ihrem weiteren Leben zurechtfinden.

### **Erforderliche Übersetzungskompetenz für die Übersetzungsdidaktik**

Es wird festgestellt, dass die Aufgabe des Übersetzers eine Handlung ist, die erlernt werden muss. Vielen ist nicht bewusst, dass die Erstellung eines funktional übersetzten Textes ein komplexer Prozess mit vielschichtigen Perspektiven und unterschiedlichen Fähigkeiten ist. In den Augen der meisten Laien in der Gesellschaft wird die Aufgabe des Übersetzers als einfaches Phänomen angesehen, das mit Fremdsprachenkenntnissen bewältigt werden könnte, was aber nicht der Fall ist. In der akademischen Übersetzerbildung sollen verschiedenste Informationen und ganz unterschiedliche Fähigkeiten vermittelt werden, die Studierende zur Bewältigung professioneller Übersetzungsaufgaben im Geschäftsleben benötigen. Die Vielfalt der vermittelten Informationen wird in unterschiedlichen Bereichen aufbereitet und die Schwerpunkte der Kompetenzübertragung sind von Text zu Text unterschiedlich. Nach der Übersetzerbildung befindet sich der Übersetzer weiterhin in einem kontinuierlichen Lernprozess, in dem er dieses Wissen und diese Kompetenz mit jeder Übersetzungsaufgabe, die er übernimmt, erweitert. Übersetzungskompetenz ist eine Reihe von Kompetenzen, die aus vielen Teilkompetenzen bestehen (Eruz, 2008, s. 36).

### **Der Kompetenzbegriff**

Betrachtet man den Begriff „Kompetenz“ im Rahmen der Übersetzungswissenschaft und des Übersetzungshandelns, so zeigt sich, dass die Kompetenz nicht nur individuelle Fähigkeiten, sondern auch soziale Kompetenz umfasst. Es gibt keinen einzigen idealen Prozess, der kontinuierlich verfolgt werden muss, in dem die Aufgabe des Übersetzens stattfindet, im Gegenteil, in diesen Prozessen sollten jedes Mal unterschiedliche Ansätze verfolgt werden (Risku, 1998, s. 11). Übersetzungswissenschaftler und Linguisten haben Kompetenz auf unterschiedliche Weise definiert. Hansen (1998) definiert „Kompetenz“ als die Kombination von „Talent, Können und Wissen“, die sich in einer Handlung manifestiert. Es gibt sehr effektive Kompetenzen, die der Übersetzer bei der Übersetzung verschiedener Texte haben sollte. Der gemeinsame Beitrag all dieser Kompetenzen steht im Mittelpunkt der Übersetzungshandlung (Neubert, 2000, 6). Neubert (2000) identifizierte sieben grundlegende Merkmale, die bei der Beschreibung der Übersetzungskompetenz miteinander interagieren. Nach Neubert (2000) ist eines der wichtigsten Merkmale von Kompetenz, dass sie immer offen ist. Die hier genannten spezifischen Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse des Übersetzers können in manchen Fällen unzureichend sein und diese Kompetenzen müssen für jede Übersetzungsaufgabe entsprechend entwickelt und angepasst werden. Übersetzungskompetenz ist ein komplexes Phänomen mit unterschiedlichen Dimensionen. Um den gewünschten Erfolg zu erzielen, muss der Übersetzer über ein Situations- und Kontextbewusstsein verfügen. Auch wenn der Übersetzer je nach Textsorte die traditionellen Muster lernen sollte, ist jede Übersetzungsaktion ein separates Abenteuer und erfordert jedes Mal eine neue Historizität. Die Fähigkeiten eines Übersetzers variieren immer. Sie erfordert zum Beispiel bei einer Diplombildung besondere Fachkenntnisse und Erfahrungen. Ein Übersetzer kann nicht in jedem Fachbereich ein Experte sein. In diesem Fall muss der Übersetzer seine Fähigkeiten weiterentwickeln, um problemlos mit durchschnittlichen Lesern und Experten umgehen zu können. Der



Übersetzer kann nie so sachkundig sein wie ein erfahrener Quelltextproduzent und -Empfänger. Deshalb heißt es, das Ende der Kompetenz sei immer offen (Neubert, 2000, s. 5).

Die traditionelle Auffassung, dass zum Übersetzen nur Sprachkompetenz ausreicht, hat heute ihre Gültigkeit verloren. Denn Übersetzen ist nicht so einfach, die Wörter im Ausgangstext einfach durch die Wörter im Zieltext zu ersetzen. Wie Hönig (1991) feststellt, ist die Aufgabe des Übersetzens ein sehr komplexer Vorgang, bei dem der Übersetzer den Ausgangstext, seine Wirkung auf die Ausgangskultur und sein Zielpublikum überträgt und gleichzeitig das Zielpublikum des Zieltextes berücksichtigt (Hönig, 1991, s. 11). Daher ist die Übersetzungskompetenz, die ein Übersetzer haben muss, um in diesem schwierigen Prozess eine funktionale Übersetzung durchführen zu können, ein komplexes Phänomen, das aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen besteht. Diese Unterkompakte werden im Folgenden in der Reihenfolge erklärt. Die Teilkompetenzen werden im Folgenden beschrieben.

### **Sprachkompetenz**

Sprachkompetenz umfasst alle sprachlichen Kenntnisse, die für die Arbeitssprachen des Übersetzers spezifisch sind; grammatikalische, lexikographische, idiomatische Strukturen, visuelle und literarische Besonderheiten der Sprachen. Hier wird vom Übersetzer erwartet, dass er für die Entwicklung und Evolution der Sprache befähigt ist. Sprachkompetenz wird in Muttersprachkompetenz und Fremdsprachenkompetenz unterteilt, und diese Merkmale werden vom Übersetzer für beide Kompetenzen erwartet (Hansen, 1998, s. 341). Die Muttersprache ist ein variables Zeichensystem, das je nach Gesellschaft, in der ein Mensch lebenslang lebt, geprägt ist und sich mit soziokulturellen Interaktionen parallel zur Reifung des Sprachzentrums im Gehirn entwickelt. Sprachliche Zeichen haben viele Funktionen wie die Regulierung des sozialen Lebens, Identitätsbildung, Werthaltung und Kommunikation. Sprache wird benötigt, um einen Gedanken auszudrücken, und Gedanken werden benötigt, um etwas auszudrücken. Das heißt, Sprache und Denken sind miteinander verflochten. Sprache spiegelt den Geist der Gesellschaft wider, in der sie gesprochen wird. Ein Mensch, der sich seiner eigenen Seele nicht bewusst ist, kann die Seele, Mentalität und Lebensweise eines anderen nicht erfassen. In dem Maße, in dem diese Konzepte jedoch im Gehirn des Individuums geformt werden, beginnen sie, die Umwelt zu begreifen und zu gestalten, und lernen so eine andere Sprache. Daraus lässt sich schließen, dass das Erlernen einer Muttersprache die Grundlage für das Erlernen einer Zweitsprache ist. Denn während die Regeln der Sprache nach der Mentalität der Menschen geformt werden, die diese Sprache verwenden, führt dies auch zur Entwicklung der Sprache, indem der Gedanke in ein bestimmtes System gebracht wird.

Wie bereits erwähnt, reichen Sprachkompetenz und Fremdsprachenkompetenz allein nicht aus, um eine funktionale Übersetzung zu erstellen, da die Übersetzungsaufgabe nicht nur die Verschiebung von Wörtern von einer Sprache in eine andere beinhaltet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir die Sprachkompetenz unterschätzen sollten. Denn Sprachkompetenz bildet letztlich eine Art Basis für alle Kompetenzen.

### **Kulturkompetenz**

Kulturelle Kompetenz ist eine der wichtigsten Kompetenzen, die ein Übersetzer haben muss, um seine Übersetzungsaufgabe zu erfüllen. Übersetzer brauchen interkulturelle Kompetenz, die den Transfer zwischen den beiden Kulturen ermöglicht, um sich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Quell- und Zielkultur bewusst zu sein. Denn Übersetzer gelten als Kulturexperten, die mit Hilfe ihres

Wissens Texte erstellen, die eine spezifische Funktion in einer anderen Sprache und Kultur haben (Neubert, 2000, s. 9). Laut Eruz (2008) „Wenn Übersetzungskompetenz die Voraussetzung für Übersetzen ist, ist einer der wichtigsten Faktoren bei der Ausbildung von Übersetzungskompetenz der kulturelle Hintergrund des Übersetzers. Die Kulturausstattung hat zwei Säulen, die erste ist die allgemeine Kultur des Übersetzers und die andere ist die Kultur, die er sich in seinem Beruf angeeignet hat, die die gesamte Übersetzungsbildung umfasst. In diesem Fall ist der Übersetzer in der Position eines Experten, der weiß, was wann zu tun ist, die von ihm geschaffene Handlung zunächst in seinem Kopf hinterfragt und die Fähigkeit besitzt, anhand der Ergebnisse dynamische Entscheidungen zu treffen“ (Eruz, 2008, s. 213). Vermeer (1986) definiert Kultur als Gesamtheit von Normen, Konventionen, Meinungen und Werturteilen, die das Verhalten einer Gesellschaft oder eines Individuums lenken (Vermeer, 1986, s. 35).

Übersetzungswissenschaftler (Witte, 2007; Amman, 2008) haben Kultur bei ihrer Untersuchung in soziologische Schichten unterteilt und sie als Para-, Dia- und Idiokultur bezeichnet. Heidrun Witte (2007) charakterisiert in seinem Werk „Die Kulturkompetenz des Übersetzers“ (Witte, 2007, s. 56) die Parakultur als die allgemeine Kultur der Gesellschaft. Als Beispiele für Parakultur können die türkische Kultur, die deutsche Kultur, die östliche Kultur und die westliche Kultur angeführt werden. Die Kulturen der sozialen Gruppen innerhalb der Parakulturen werden als Diakulturen bezeichnet. Als Beispiele für Diakultur können Berufsgruppen, politische Gruppen, regionale Gruppen, religiöse Gruppen genannt werden. Es sind natürlich Individuen, die sowohl Gruppenkulturen als auch die allgemeine Kultur konstituieren. Die Kultur des Individuums, die kleinste Einheit, aus der Gesellschaften bestehen, ist die Idiokultur (Witte, 2007, s. 56). Es ist unbestritten, dass die Kulturkompetenz zu den Pflichtkompetenzen des Übersetzers gehören sollte. Wie Reiss und Vermeer (1991) feststellten, ist „Übersetzung nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine kulturelle Übertragung“ (Reiss und Vermeer, 1991, s. 4). Witte (2007) betont auch die Bedeutung der Kulturkompetenz, indem sie feststellt, dass „Übersetzung immer auch einen Kulturtransfer beinhaltet“ (Witte, 2007, s. 163).

## Textkompetenz

Die Beherrschung einer Sprache bildet die Grundlage der Textproduktion. Übersetzer sind Experten, von denen erwartet wird, dass sie Texte produzieren, und sie müssen sich bewusst sein, dass Texte Kommunikationsmittel sind, die an ihre beabsichtigten Empfänger gesendet werden (Barczaitis, 2002, s. 175). Textkompetenz in der Übersetzung umfasst viele Aspekte, die für Übersetzungsprozesse wichtig sind. Texterfassung; Es besteht aus Teilkompetenzen wie Textanalysekompetenz und Textsortenkompetenz. Bevor der Übersetzer mit der Übersetzungsbildung beginnt, sollte die kommunikative Funktion des übersetzten Textes und seine Stellung in der Kultur erläutert werden. Bevor mit der hier erwähnten Textproduktion fortgefahren wird, muss die Zieldiagnostik, die sich auf die Anweisungen der Übersetzungsaufgabe bezieht, durchgeführt werden. Gleichzeitig wird auch eine Quelltextanalyse durchgeführt (Barczaitis, 2002, s. 176). Zugleich bedeutet Textanalysekompetenz, die Fehler im Ausgangstext und im übersetzten Text zu erkennen. Diese Mängel können zu Übersetzungsschwierigkeiten führen, insbesondere in Bezug auf die kontextuelle Dimension des Ausgangstextes. Das Erkennen dieser Fehler in der Übersetzung ist jedoch, wie gesagt, auf die Übersetzungskompetenz des Übersetzers zurückzuführen. Der kritische und skeptische Umgang des Übersetzers mit dem von ihm erstellten übersetzten Text ist ein Hinweis auf sein Expertenverhalten (vgl. Barczaitis, 2002, s. 177). Nach Nord (1992) kann die Textanalyse ein Werkzeug zum Erkennen von Problemen sein; diese Übersetzungsprobleme können auf pragmatischer, kultureller, sprachlicher und textlicher Ebene liegen (Nord, 1992, s. 45). Da der Übersetzer meist unter Zeitdruck arbeitet, findet er

keine Möglichkeit, die Texte im Detail zu prüfen und zu analysieren, was unter Umständen negative Folgen für die Qualität der Übersetzung haben kann. Nach Barczaitis (2002) die vergleichende Textkompetenz von Übersetzern, die als Experten für das Empfangen und Produzieren kulturspezifischer Texte in verschiedenen Sprachen und Kulturen qualifiziert sind (Barczaitis, 2002, s. 178). Die Textsortenkompetenz gehört zur vergleichenden Textkompetenz. Bei der Textproduktion ist es notwendig, die Textsorten verschiedener Sprachen und dementsprechend deren Kulturen zu kennen. Insbesondere ist es für den Übersetzer sehr wichtig, die Texttraditionen der Sprache und Kultur zu beherrschen. Denn nur wenn bei der Übersetzung die Texttraditionen befolgt werden, entspricht der Zieltext den Erwartungen der Zielgruppe. Andernfalls produziert der Übersetzer unvollständigen und nicht funktionsfähigen Text. Kulturspezifische Textsortentraditionen lassen sich insbesondere durch die Analyse von Paralleltexten aufdecken (Barczaitis, 2002, s. 179). Reiss und Vermeer (1991) stellten fest, dass jede Textsorte ihre eigenen spezifischen Textsortentraditionen im Zusammenhang mit Kultur hat; Kulturen schaffen ihren eigenen Sprachgebrauch und Textentwurf, um die Kommunikation in sich selbst sicherzustellen (Reiss und Vermeer 1991, s. 177). Die Kenntnis aller Aspekte kulturspezifischer Textsorten gehört einerseits zur Textkompetenz, gehört aber auch zur Kulturkompetenz.

### **Fachkompetenz**

Der Übersetzer benötigt Sach- und Fachkenntnisse, um den Text, den er für die Übersetzungsaufgabe erhält, vollständig zu verstehen. Mehr dazu gehört zum Wissen der Terminologie (Nord, 2002, s. 76). Der Übersetzungswissenschaftler Gerhard Budin (2002) verteidigt die Notwendigkeit von Expertise wie folgt: „Da heute die Spezialisierung in allen Wissenschafts-, Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften und allen anderen Spezialisierungen im Vordergrund steht, müssten sich Übersetzer auf einige Spezialgebiete (Fachbereiche) spezialisieren“ (Budin, 2002, s. 77). Zum Verständnis von Fachtexten ist ein sehr breites Fachwissen erforderlich. Das Verstehen von Texten ist Voraussetzung für die Erstellung von Funktionstexten in der Zielsprache. Um die Übersetzungskompetenz von Fachtexten zu verbessern, ist die Verinnerlichung der Fach- und Fachkenntnisse erforderlich. Dies kann durch eine vergleichende Analyse der Fachtexte in der Muttersprache und in der Fremdsprache möglich sein.

### **Recherchierkompetenz**

Nord (2002) betont, dass der Übersetzer über Recherchefähigkeiten verfügen sollte mit dem Ausdruck „Wenn wir Informationen bereitstellen, die wir nicht haben, sprechen wir über Recherche“ (Nord, 2002, s. 75). Der Übersetzer muss die fehlenden Fach-, Sprach- und Kulturkenntnisse durch geeignete Recherchemethoden ergänzen. Dies ist Teil des Arbeitsprozesses des Übersetzers. Im Allgemeinen kann Unkenntnis in den Begriffen des Fachgebiets, im Hintergrundwissen, im historischen und kulturellen Hintergrund eines Textes liegen. Der Übersetzer sollte so viel Wissen wie möglich in möglichst vielen verschiedenen Bereichen haben, aber dennoch ist der Übersetzer kein wandelndes Lexikon, daher ist die richtige Methode und Methode in der Forschung sehr wichtig. Laut Nord (2002) ist es besonders wichtig zu wissen, wo man nach Informationen suchen kann. Bei Übersetzungsproblemen, die sich beispielsweise aus Textsortenkonventionen ergeben, ist es notwendig, auf parallele Texte zu verweisen. Ebenso ist es möglich, bei Problemen, die sich aus kulturellen Unterschieden ergeben, von Hilfstexten zu profitieren (Nord, 2002, s. 67). Mit der Recherchierkompetenz sollte noch betont werden, dass Wörterbücher als Forschungsressourcen, keine Priorität haben sollten. Wörterbücher werden zunächst verwendet, um Fremdwörter zu lernen, deren Bedeutung in der Zielsprache unbekannt ist. Es mag auf den ersten Blick wie ein logischer Schritt erscheinen, einen solchen Weg zu gehen, kann aber oft zu

Enttäuschungen führen. Denn meist ist das Wort in der Zielsprache nicht auffindbar (Nord, 2002, s. 69). Nord (2002) stellt fest, dass Hilfstexte bei Übersetzungsproblemen viel nützlicher sind als Wörterbücher. Ergänzende Texte können zumindest unterschiedliche Ansätze für die Detailforschung bieten (ebd.). Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf die Forschungseinstellungen ist die korrekte Bewertung der Qualität und Zuverlässigkeit der Forschungsquelle. Wenn beispielsweise im Internet nach parallelen Texten gesucht wird, sind hier die Fragen zu stellen; wer der Autor ist, der Grad der Fachkenntnis des Autors zum Thema, die Art der Website und wo der Text veröffentlicht wird (Barczaitis 2002, s. 178). Generell können Übersetzer notwendige Informationen bei ihren Arbeitgebern, Kommunikationspartnern, anderen Übersetzern und Experten oder in Lexika, Fachbüchern, Terminologien, Wissensdatenbanken, Wörterbüchern und Paralleltextrn erkundigen. Mit anderen Worten, die Forschung muss sich nicht nur dann auf Wörterbücher beschränken, wenn Übersetzer die korrekte Verwendung von Begriffen nicht kennen (Risku, 1998, s. 207). Heutzutage ist es möglich, alle Arten von umfassenden Informationen im Internet viel schneller und müheloser zu erreichen. Zwar ist auch die Forschung mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden, der jedoch keinesfalls als Unzulänglichkeit angesehen werden sollte. Wenn ein Übersetzer nicht die notwendige Zeit und Mühe für den Rechercheprozess aufwendet, bedeutet dies nicht, dass er ein besserer Übersetzungsexperte ist (Risku, 1998, s. 208).

### **Kommunikative Kompetenz**

Kommunikative Kompetenz ist eine wichtige Kompetenz, die der Übersetzer, von dem erwartet wird, dass er ein Kommunikationsspezialist sein sollte, damit er mit dem Arbeitgeber zusammenarbeiten und die Übersetzungsaufgabe übernehmen kann. Der Übersetzer sollte kommunikativ genug sein, um die fehlenden Kenntnisse bei den Experten nachfragen zu können. Er muss sich davon überzeugt sein, dass er ein Teil der Übersetzungskette ist. Um die Schwierigkeiten bei den Übersetzungsaufgaben zu überwinden, sollte der Übersetzer kommunikative Kompetenz haben.

### **Technische Kompetenz**

Das Berufsbild der Übersetzer hat sich in den letzten Jahren radikal verändert. Technische Kompetenz wurde in den Erläuterungen zu Übersetzerkompetenzen zwar nicht berücksichtigt, wurde aber insbesondere in den letzten Jahren als unabdingbare Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit von Übersetzern im Hinblick auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungsprozesse gesehen. Technologie hat in jüngster Zeit ihren Platz in einer Vielzahl sich ständig weiterentwickelnder und komplexer Geschäftsprozesse für Sprach- und Informationsverarbeiter, für teil- oder vollautomatische Übersetzungen, um Informationsdesign für konkrete Zwecke zu schaffen (vgl. Budin, 2005, s.2). Neben den Kenntnissen der Computertypisierung und des Einsatzes für die Forschung umfasst die Technische Kompetenz auch die Kenntnis vieler verschiedener multimedialer Werkzeuge wie Spracherkennung, Terminologische Entwicklung sowie Aufbau, Nutzung und Pflege von Datenbanken, zur Erstellung der Terminologie und das Verfolgen der Entwicklungen im Bereich Sprache, Informations- und Kommunikationstechnologien.

### **Transferkompetenz**

In der Transferkompetenz handelt es sich um Transferstrategien vom Ausgangstext zum Zieltext. Die Kompetenz, die alle anderen Kompetenzen vervollständigt, ist die Transferkompetenz. Ohne diesen besonderen Besitz sind alle anderen Besitztümer nutzlos. Denn diese Kompetenz ist die Fähigkeit, die

den ausgebildeten Übersetzer von den Laien unterscheidet. Es geht also darum, das Original in geeigneter Weise in die Zielsprache zu übertragen und transferieren. Nur wenn dem Übersetzer diese Aufgabe gelingt, hat er einen funktionalen Text erstellt (vgl. Neubert, 2000, s. 10). Bei der Übersetzung gibt es keinen logischen Prozess. Es gibt sehr komplexe und kompetenzfordernde Prozesse, die Übersetzer zum Ziel bringen können. Manchmal muss der Übersetzer alle möglichen Werkzeuge, einschließlich kompetenter Experten, verwenden, um seine Arbeit funktionstüchtig auszuführen. Der Übersetzer sollte in der Lage sein, mit allen möglichen komplexen Situationen umzugehen und sich auf die Lösung verschiedener Probleme zu spezialisieren (vgl. Risku, 1998, s. 12).

### Schlussfolgerung

Es kann geschlussfolgert werden, dass sich der Übersetzer bei bestimmten Qualifikationen an den Ausgangstext in seiner ursprünglichen Form hält und die Übersetzungsarbeit unter Berücksichtigung der spezifischen Kriterien des Zieltextes durchführt. Hiermit kann es als gesichert angesehen werden, dass der Übersetzer eine Verantwortung und berücksichtigt viele Übersetzungselemente trägt. Elemente wie Kultur, Sprache, Stil, Textart dienen als Werkzeug, um zu den Texten zu gelangen, die die Übersetzer während der Übersetzungsarbeit erstellen werden. Der Übersetzer sollte das Konzept der Übersetzungskompetenz besitzen und die Wirkung des Ausgangstextes korrekt zum Zieltext übertragen. Als Ergebnis dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass es keinen einzigen idealen Prozess gibt, der kontinuierlich verfolgt werden muss, in dem die Aufgabe des Übersetzens stattfindet. Ganz im Gegenteil sollten in allen Prozessen jedes Mal unterschiedliche Ansätze verfolgt werden. Aus diesem Grund sollten die Übersetzer eine bestimmte Übersetzungskompetenz haben, um in diesem schwierigen Prozess eine funktionale Übersetzungsaufgabe durchführen zu können. Die Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch an den türkischen Universitäten bieten Studierenden vielfältige Möglichkeiten, ihr Studium über den Erwerb der vorgesehenen Teilkompetenzen hinaus individuell auszugestalten. In dieser vorliegenden Arbeit wurde dargestellt, wie die unterschiedlichen Kompetenzen zu den Grundvoraussetzungen des Berufes der Übersetzer gehört. Die meisten Studierenden der Abteilung Dolmetschen und Übersetzen- Deutsch an der Universität Trakya haben Sie sich für den Studiengang bewusst entschieden und möchten den Beruf gern ausüben. Sie wählen besonders diesen Studiengang aus, weil das Studium ihnen ein breites Arbeitsspektrum anbietet. Absolventen der Abteilung Dolmetschen und Übersetzen-Deutsch können mit dem erworbenen Diplom in vielen unterschiedlichen Berufen arbeiten, wenn sie sich ausreichend entwickeln und auf einem bestimmten Fachbereich spezialisieren. Hieraus ergibt sich, dass auch Lernprozesse bei der Entwicklung von Übersetzungskompetenz sehr wichtig sind. Denn in diesen Prozessen werden Basiskompetenzen erworben und diese Kompetenzen immer als Feedback genutzt. Der Kompetenzerwerb vermittelt den Studierenden den Umgang mit Problemen und Zeitdruck in Übersetzungsprozessen. Ab einer gewissen Phase ist sich der Student, bzw. der Übersetzerkandidat nun bewusst, wie er die Lücken im Wortschatz füllen und die Defizite ausgleichen kann. Übersetzungskompetenz ist eine Reihe von Prozessen, die in Etappen ablaufen. Im Rahmen der Übersetzungsausbildung ist es notwendig, die grundlegenden Faktoren zu untersuchen, die diese Prozesse beeinflussen. Eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Untersuchungen wäre, wie diese Lernprozesse in anderen Fremdsprachen der Übersetzungsausbildung gestalten würden.

### Literaturverzeichnis

Ammann, M. (2008). Grundlagen der modernen translationstheorie- ein leitfaden für studierende. *Akademik çeviri eğitimine giriş*. çev. Ekeman, E. Deniz, İstanbul, Multilingual.

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

- Barczaitis, R. (2002). Kompetenz der übersetzerischen textproduktion, Best, Joanna/ Kalina, Sylvia (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen: Eine Orientierungshilfe*. Tübingen und Basel, 174- 183.
- Budin, G. (2002). Wissensmanagement in der translation, Best, Joanna/ Kalina, Sylvia (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen und Basel, 74- 84.
- Eruz, S. (2008). *Akademik çeviri eğitimi çeviri amaçlı metin çözümlemesi*, İstanbul, Multilingual.
- Hansen, G. (1998). Die rolle der fremdsprachigen kompetenz, Snell-Hornby, Mary /Hönig, Hans G. /Kussmaul, Paul /Schmitt Peter A.(Hg.). *Handbuch Translation*. Tübingen, 341- 343.
- Hönig, H. G. (1991). *Strategie der übersetzung*, Tübingen.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation, Schäffner, Christina (Hrsg.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam, 3- 18.
- Nord, C. (1992). Text analysis in aranslator training, Dollerup, Cay/ Loddegaard, Anne (Hrsg.). *Teaching Translation und Interpreting: Trainig, Talent and Experience*. Amsterdam, 39- 48.
- Nord, C. (2002). *Fertigkeit übersetzen: Ein selbstlernkurs zum übersetzenlernen und übersetzenlehren*, San Vicente, Editorial Club Universitario.
- Reiss, K. und Vermeer, H. J. (1991): *Grundlegung einer allgemeinen translationstheorie*. 2. Auflage. Tübingen.
- Risku, H. (1998). *Translatorische kompetenz: Kognitive grundlagen des übersetzens als expertentätigkeit*. Stauffenburg.
- Vermeer, H. J. (1986). Übersetzen als kultureller Transfer, Snell- Hornby, Marry. (Hg.) *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis*, Tübingen, 30- 53.
- Witte, H. (2007). *Die kulturkompetenz des translators*. Tübingen.

## 72-Necib Mahfûz'un "Evlâdu Hâratinâ" adlı romanının Türkçe ve İngilizce çevirilerinin karşılaştırılması

Ercan BARAN<sup>1</sup>

**APA:** Baran, E. (2022). Necib Mahfûz'un "Evlâdu Hâratinâ" adlı romanının Türkçe ve İngilizce çevirilerinin karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1141-1154. DOI: 10.29000/rumelide.1074099.

### Öz

Necib Mahfûz, Mısırlı olup tüm dünyaca tanınan ünlü bir roman yazarıdır. Yazarın dünyaca tanınır olmasında hiç şüphesiz 1988 de Nobel Edebiyat ödülünü almasının büyük payı vardır. Yazar anlatılarında toplumsal sorunları ele almakla kalmayıp, ülkenin siyasal sorunlarıyla da ilgili olarak mesajlarını sembolik romanlarıyla vermeye çalışmıştır. Yazar kendi ülkesindeki Cemal Abdunnasır ve benzeri tiranlar için özellikle sembolik romanı Evlâdu Hâratinâ'yı yazmıştır. Yazar bu romanını öncelikle günlük olarak yayınlanan el-Ehram gazetesinde 1959 yılında neşretmiş ve bu roman sebebiyle bazı sıkıntılar yaşamıştır. Yazarın romanının Mısır'da basılamayacağına dair resmi bir yasak olmamasına rağmen romanının basımı yazarın ölümünün hemen ardından Mısır'da 2006 yılında yapılmıştır. Evlâdu Hâratinâ adlı sembolik anlatı Mısır'da ki diktatör Cemal Abdunnasır ve gibilerini eleştirirken aynı zamanda Sami dinlerin kıssalarının ana çerçevesini oluşturduğu adil bir düzen ve sosyal adalet arayışını romanında bize anlatmaktadır. Müellif bu romanında dinsiz bilimin bizlere felaket getireceğini anlatmak istemektedir. Dünyada yayınlanan sanatsal eserlerin kaynak dilden hedef dile çevirileri önem arz etmekte olup okuyucunun sanatsal anlatıları okurken zevk alması önem arz etmektedir. Bu da çeviriyi ve çeviride eşdeğerliliği önemli hale getirip çeviri stratejilerinin önemini artırmaktadır. Çeviriyi yapan çevirmenin kaynak dile hâkim olduğu kadar hedef dile de hâkim olması çeviriden okuma yaparken alınan okuma hazzını artıracaktır. Bu makalede Evlâdu Hâratinâ adlı roman ara dil İngilizceden ve Arapçadan olmak üzere iki Türkçe çevirisi ile Kahire'deki Amerikan Üniversitesinin yaptığı İngilizce dâhil üç çevirisi eşdeğerlilik kapsamında karşılaştırılıp olup farklı çeviri stratejileri açısından da değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Necib Mahfûz, Cemal Abdunnasır, Evlâdu Hâratinâ, çeviri stratejileri, eşdeğerlilik

## Comparison of Turkish and English translations of Naguib Mahfouz's novel "Evladu Haratina"

### Abstract

Naguib Mahfoûz, is a famous Egyptian novelist who is known all over the world. Undoubtedly, the fact that he was awarded the Nobel Prize for Literature in 1988 played a major role in the author's world-renown. The author not only deals with social problems in his narratives, but also tries to give his messages about the political problems of the country with his symbolic novels. The author first published this novel in the daily al-Ehram newspaper in 1959 and experienced some difficulties due to this novel. Although there is no official ban that the author's novel cannot be published in Egypt, the publication of his novel took place in Egypt in 2006, right after the author's death. While the

<sup>1</sup> Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Arap Dili ve Belagati (Ankara, Türkiye), ercanbaran773@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9604-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074099]

symbolic narrative Evlâdu Haratinâ criticizes the dictator Jamal Abdunnasir and others in Egypt, it also tells us in his novel the search for a just order and social justice, which is the main frame of the stories of Semitic religions. In this novel, the author wants to explain that irreligious science will bring disaster to us. In this article, the novel Evlâdu Haratinâ is compared in terms of equivalence and evaluated in terms of different translation strategies, with two Turkish translations from the intermediate language English and Arabic, and three translations made by the American University in Cairo, including English.

**Keywords:** Naguib Mahfoûz, Jamal Abdunnasir, Evlâdu Haratinâ, translation strategies, equivalence

## Giriş

Yazar, Mısır'da ve Arap dünyasında öncü romancılardan kabul edilmektedir. Yazar antiemperyalist tarihi üç romanına ek olarak toplumsal sorunları ele alan eleştirel romanlarıyla da mesajlarını topluma sembolik kurgu yoluyla iletmeyi başarmıştır.

1911'de Kahire'de Cemâliyye semtinde dünyaya gelen (Baran, 2015:18) yazar Kahire'de ki Abbâsiye semtine taşınıp ilk ve orta öğrenimini orada tamamlar. (Ğitani, 1980:13). Abbâsiye zengin, fakir her kesimden insanın yaşadığı (Ğitani, 1980:10) Ramazan ayında toplumun bütün kesimlerin bir araya gelip kaynaştığı bir yerdi. Mısır dışından Kahire'ye gelenler de Abbâsiyye'de tekkeler de misafir edilirdi. Mısır'da ki bu tekkeler yazarın kurgularında kendilerine yer bulur (Ğitani, 1980:11).

Yazarın babası siyaseti seven biri olarak Mısır'ın önde gelen siyasi figürlerinden Mustafa Kâmil, Sa'd Zaglûl ve Muhammed Ferid'i överdi. Müellif, üçlemesinde Muhammed Abdulcevad figürüyle babasını tasvir eder. Yazarın babası memurluğu bırakıp ticarete atılmıştır. 65 yaşında (Nakkaş, 1997:19) ölen babasının Kur'an okumasından (Nakkaş, 1997:13), içki ve kumar oynamamasından (Ğitani, 1980:15) evde dinin önemsendiği anlaşılmaktadır (Nakkaş, 1997:13; Ğitani, 1980:14). Yazar Hikâyâtü Hâratinâ (Sokağımızın Hikâyeleri) romanında çocukluk günlerini kurgulamıştır (Ğitani: 1980:13). Yazarın babası 1937 yılında ölür (Ğitani: 1980:15).

Edebiyat eleştirmenleri, yazar'ın kutsallarla ilgili düşünceleri ve kurgularına yansımaları üzerine yorumlar ileri sürmüşlerdir. Mahfûz'un din adamları konusundaki tavrı önemlidir. Yazar, kutsal aylardan olan Ramazan da Hüseyiniye'ye sesi güzel din adamlarından olan Şeyh Ali Mahmud'u dinlemeye gider ve orada arkadaşlarıyla otururdu. Öyleki sabahın geç saatlerinde bile yazarı kutsal yerlerde görmek mümkündü (Abdu'l-Aziz, 2006:34; Ğitani, 1980:19,21). Yazar güzel Kur'an okuyan Abdussamed'i (1927-1988) dinlediği gibi kutsalları ve kutsal adamları ayrı değerlendirirdi (Abdu'l-Aziz, 2006:29). Müellif'in peygamber efendimizin torunu Hz. Hüseyin'e önem verip her daim onun makamına gereken değeri vermiştir. Bu da onun kutsallara ve kutsalların sembollerine verdiği değeri göstermesi açısından önem arz etmektedir (Abdu'l-Aziz, 2006:40).

Yazar yirmi beşinde üniversite okuyacağı bölümle ilgili olarak karar vermede çelişkiye düşmüş olup, edebiyat mı yoksa felsefe mi okumalıym diye düşünüp en sonunda edebiyat okumaya karar verir ve 1936 yılında üniversiteye başlar (Abd'u'l-Aziz, 2006:37,41). Müellif eserlerini yayınlamak istediğinde hiçbir yayınevi yayınlamak istemez. Devreye o devrin tanınan simalarından Abdulhamit Cûde es-Sahhâr girer ve yazardan kısa hikâyeye yazmasını ister. Kahire Üçlemesi romanlarını ilk başta bir kitapta bastırmak isteyen yazara es-Sahhâr üç ayrı kitap olarak bastırmasını tavsiye eder. Yazar'ın üçlemesi de



böylece ortaya çıkmıştır (Mahfûz, 1988:294). Onun ilk hikâye seçkisini dahi es-Sahhâr yapmıştır (Ėitani, 1980:38).

Müsellif'in yabancı bir yazar olan James Bayki'ye ait olan bir eseri İngilizceden Arapçaya çevirir (Ėitani, 1980:39). Yazar tasavvufun önde gelen şairlerinden olan İranlı Hâfız Şirâzî'den etkilenir ve bu duygularını bir tekke romanı olan Harafish Destanı (Mahfûz, 2013) adlı anlatısında tasvir eder (Ėitani, 1980:42).

Yazar Arap Edebiyatının ilk dönemlerine ait kanon eserleri okumadığı gibi Felsefe ve Edebiyat arasındaki sorunları ele alan eserler yazmak ister. Yazar İngilizlere karşı bir antiemperyalist tavır oluşturmak amacıyla Firavun medeniyetindeki direnişini öven tarihi romanlar yazar (Ėitani, 1980:43). Müellif'in ilk dönem olan Firavunlarla alakalı anlatılar kurgulaması, Selâme Musa'nın yazarı etkilediğini göstermektedir (Mahfûz, 1996:11). Yazarın üniversiteden hocası olan Şeyh Mustafa Abdurrezzâk, yazarı tarihi kurgulara olan ilgisi dolayısıyla Corci Zeydan arasında paralellik kurar. Yazar Firavunlar dönemi ne ait üç tarihi direniş romanı yazar. Yazar, İngilizlere karşı bir direniş edebiyatı geliştirilmesi gerektiğini düşünüp Firavun hanedanlarına ait dönemi anlatılarında kullanır. Müellif, üç tarihi anlatısını antiemperyalist bir çizgide İngilizlere karşı yazarak anlatılarında bu tür yönetimlerden kurtulmak istediğini ifade eder (Ėitani, 1980:44).

1919 Devrimi ve 1952 Darbesi yazar açısından anlamlı olup yazar bu devrimlere başlangıçta olumlu yaklaşırsa da 1952 darbesine bakışı zamanla değişmiştir. Yazar, 1967 yılında yapılan Arap İsrail savaşında alınan yenilgiye de çok üzölmüştür (Ėitani, 1980:54). Müellif, siyaseti sevmesine rağmen siyasete atılmamıştır (Nakkaş, 1995:21). Müellif, Sa'd Zaglul'u siyasetçi olarak çok sevdiğini ama onu göremediğini için üzöldüğünü ifade etmektedir (Abdu'l-Aziz, 2006:294).

Yazar Mısır'ın önde gelen gazetesi olan el-Ehram'da 1959 yılında Evlâdu Hâratinâ adlı anlatısını günlük olarak tefrika eder ve çeşitli sorunlar yaşar. Yazarın ülkesinde resmi bir yasak olmasa da romanı yayınlanamaz. Ta ki ölüm tarihi olan 2006 yılına kadar. Süheyl İdris 1967 yılında Lübnan Beyrutta Dâru'l-Adâb yayınevi adına bu romanı basar (Nakkaş, 1995:160; Ėitani, 2007:20)

Nobel ödölünü 1988 tarihinde alan (Nakkaş, 1997:68; Er, 2012:157; Nakkaş, 1995:31; Ėitani, 2007:5) Mahfûz, "İsrail'i güçle durduramıyorsak başka bir çözüm bulmalıyız" diye konuşur. (Nakkaş, 1997:27) İnsanlar Mahfûz'un haksız yere Nobel edebiyat ödölü aldığını söyleyerek eleştirirler. Bu eleştirilerine de İsrail'i desteklemesini gösterirler (Keşk, 1979:227) Yazar kendisini haksız yere eleştirenlere şunu söyler: "yaptıklarımın sorumluyum belik söylediklerimde hata yapmış olabilirim ama ihanet ettiğimi söyleyen yalan söyler ne yaptysam ülkem adına yaptım." (Abdu'l-Aziz, 2006:176). Romantik Cibrân gibi bazı edebiyatçılar yazarın böyle bir ödölü alabileceğini vurgular (el-Hamisi, 2011:16).

Şeyh Ömer Abdurrahman gibi önde gelen selefi şeyhlerin fetvalarından dolayı 1994'te (Nakkaş, 1995:8) bu fetvadan etkilenen bir genç yazara suikast düzenler (Ėitani, 2007:20) ve yazarın sağ eli felç olur (Ėitani, 2007:15). Yazar 2006 yılında 95 yıllık ömrünü tamamlayarak Kahire'de vefat eder (Mahfûz, 2015:1).

## 1. Çeviride eşdeğerlilik

Evlâdu Hâratinâ (Mahallemizin Çocukları) romanına ait eşdeğerlilikle ilgili değerlendirmelerden önce çeviride eşdeğerlilik ve eşdeğersizlik konusuna değinilecektir.

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İnsan hayatında farklı alanlar olduğu gibi bu alanlara ilişkin çevirilerde farklılık göstermektedir. Çeviri, edebiyata, kutsallara görsel sanatlardan olan sinemaya kadar çeşitlilik göstermektedir. Çeviri estetiksel haz açısından da önemlidir. Çeviri sadece kendi içerisinde kaynak dilden erek dile çeviri işi değil kaynak dildeki bütün öğeleri olduğu gibi erek dile de aktarmadır. Her kültürde farklılıklar olduğu içinde bazen çeviri yapmak zorlaşmaktadır. İşte burada da çeviri stratejileri devreye girmektedir (Aksoy, 2002:7).

Çeviride iki yaklaşım söz konusudur. Çeviri yapılırken yerelleştirme ve yabancılaştırma söz konusu olabilir. Bu durumda okuru olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Snell-Hornby, 2006:10). Çeviri yapılacak metin öteki dile çevrildiğinde artık çevirmenin izlerini taşımaktadır. (Göktürk, 2016:104,105).

Tercüme yapılırken önemli olan eşdeğerliliği hey yönden sağlayabilmektir (Aktaş, 1996:94). Çeviride asıl olan biçimsel eşdeğerlik uyumu sonra anlam uyumudur (Nida ve Taber, 1982:24). İki dilde var olmak için okur kitlesi göz ardı edilmemelidir (Newmark, 1988:83). Bununla birlikte, tercümanların farklı bir dilde yazılmış kaynak bir eserin içeriğini değiştirmeden hedef metne çevirmeleri çeviri için oldukça önemli bir husustur (Bölükbaşı, 2020:2875).

## 2.Çeviriye dair stratejiler

İki dilli çeviride bazı stratejilerin gözetilmesi gerekir. (Yıldız, 2019:242, 243). Yeteri derecede düzgün bir çeviri ortaya konmazsa stratejiler devreye girmelidir (Suçin, 2013:30). Çevirmenin iki dile hâkim olması okuyucuda estetiksel hazzı artırır (el-Cahız, 2003:137). Dolayısıyla, mütercimler kendi yorumlarını çevirilere katmışlardır (Bölükbaşı, 2021: 562).

Eşdeğersizliği azaltmak için çevirmenler şu stratejilere başvurabilir (Munday, 2001:56-59; Kurt, 2019:52).

1. Ödünç alma: Asıl metinden öteki dile öğelerin aynen aktarılmasıdır (Yazıcı, 2011:65).
2. Öykünme: Asıl metindeki ögenin öteki dile birebir aktarılmasıdır.
3. Birebir çeviri: Asıl metni öteki dile biçimsel anlamda olduğu gibi aktarmaktır.
4. Yer Değiştirme: Bu yöntemde kaynak dildeki öğeler anlamı değişmeden hedef dile aktarılır.
5. Dönüştürüm / Değiştirme: Asıl metindeki anlam diğer dile aktarılırken değişebilir (Berk, 2005: 138). Bu bağlamda; Arap-İslam dünyasının farklı ilim alanlarında ilerlemesinde önemli katkısı olan Beytu'l-Hikme'de, görev yapan mütercimler tercüme ettikleri eserleri günümüze yakın bir anlayışla Arapçaya aktarmışlardır. Çünkü tercümelerini kelime kelime yapmak yerine metinlerde geçen eksik ve yanlış bilgileri düzelterek Arapçaya aktarmışlardır (Bölükbaşı, 2021:27).
6. Eşdeğerlik Düzeyi: Asıl metindeki ifadenin erek metne aktarılırken deyim ve atasözlerinin de kullanılmasıdır (Doğru, 2011:73).
7. Uyarılma: Asıl metni öteki dile çevirirken eşdeğerliliğin sağlanamadığı eşdeğersizlik durumlarında uyarılma yapılır (Berk, 2005:57). Tercümede, bir durumun veya anlamın bir dilden başka bir dile aktarılması söz konusudur. Teknik anlamda "tercüme faaliyetleri" medeniyetlerin ve kültürlerin birbirleriyle karşılaşım etkileşim kurmaları sırasında, belli bir birikime sahip eserlerin karşılıklı olarak nakledilmesidir (Bölükbaşı, 2020:1007).

Newmark, (1988) çeviri stratejilerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1.Aktarım: Asıl metindeki ögenin öteki dile doğru bir şekilde aktarılmasıdır.
- 2.Yerileştirme: Kaynak metin erek metne aktarılırken asıl dil ve erek dil dikkate alınır.
- 3.Kültürel eşdeğerlik: Asıl dildeki kültürel öğelerin öteki dilde de karşılığının bulunmaya çalışılmasıdır.
- 4.İşlevsel eşdeğerlik: Asıl dildeki ögenin erek dilde karşılığının bulunmaya çalışılmasıdır.
- 5.Betimleyici eşdeğerlik: Asıl dildeki ögenin öteki dilde birden fazla kelime ile açıklanmasıdır.
- 6.Çok bileşenli tahlil: Asıl metindeki kelimelerin öteki dilde karşılığının bulunamaması durumunda ek sözcük bulmaktır.
- 7.Eş anlamlılık: Kaynak dili erek dilde birebir biçimsel ve anlamsal anlamda çevirmeye çalışıp eşdeğersizliği yok etmektir.
- 8.Öykünme/ alıntılama: Asıl metindeki dil bilgisel öğelerin öteki dilde birebir karşılanmasıyla çevrilmesidir.
- 9.Yer değiştirme: Asıl metindeki dil bilgisel öğelerin öteki dilde de yerlerinin değiştirilerek karşılıklarının verilmesidir.
- 10.Düzenleme: Asıl metnin anlaşılmasını ya da eşdeğersizliğin olduğu durumlarda öteki dilde yeni düzenleme yapılmasıdır.
- 11.Makul standart çeviri yapma: Kaynak dildeki öğelerin karşılıklarının bulunamaması durumunda erek dilde makul düzeyde karşılığının bulunmaya çalışılmasıdır.
- 12.Ödünleme/ telafi: Asıl dildeki ögenin sembolik olması durumunda öteki dilde farklı karşılıklarla bunu ifade etmeye çalışmadır.
- 13.Redaksiyon ve genişletme: Asıl metindeki zayıf bir ifadenin öteki dilde güçlü bir şekilde ifade edilmesidir.
- 14.Açıklama: Asıl dildeki ögenin erek metinde anlaşılmasını durumunda kelime ilave ederek açıklamadır.
- 15.Çift süreç kullanımı: Asıl dildeki ögenin birkaç stratejiyle çevrilmesidir.
- 16.Notlar, eklemeler, açıklamalar: Kaynak metnin öteki dilde anlaşılması adına açıklamalar eklemektir.
- 17.Çıkarma: Asıl dildeki bir kelimenin öteki dile aktarılırken çevirmence yazılmamasıdır (Newmark, 2010: 81-93)

Stratejiler konusunda farklı görüşler bulunmakta olup stratejilerde değişmektedir. Bu stratejistlerden biri olan Baker çeviride eşdeğerliliği şöyle verir (Baker, 2011: 23-47).

1. Genelleştirme – Üst Anlamlı: Asıl metinde yer alan bir ögenin öteki dile daha geniş anlamlı olarak ifade edilmesidir.
2. Özelleştirme – Alt Anlamlı: Asıl metinde yer alan bir ögenin öteki dile daha dar anlamlı olarak ifade edilmesidir (Dickins, 2017:77)
3. Kültürel İkame: Dillerde farklılıkların olması ve kültürel farklılıklar dikkate alındığında asıl dildeki kelimenin erek dilde karşılığının bulunmaya çalışılmasıdır.
4. Kültürel Ödünçleme: Asıl dildeki bir ögenin olduğu gibi öteki dile aktarılmasıdır.
5. Açıklama: Asıl dildeki bir dil bilgisel ögenin öteki dilde dil bilgisel karşılıklarının bulunmaya çalışılmasıdır.
6. Çıkarma: Asıl dildeki öğelerin bazı kısımlarının öteki dilde çıkarılmasıdır.
7. Açıklama: Asıl dildeki bir ögenin öteki dilde karşılığı yoksa açıklama yaparak ya da dipnot vererek anlatma yoluna gidilir (Aksan, 2015:76).

Venuti çeviri stratejilerinin birbirlerine benzediğini ifade eder (Venuti, 2004:20-21).

### 3. Yapılan dört çeviride eşdeğerlilik ve eşdeğersizlik

Kaynak dilden Şuruk yayınevini baskısı, Kahirede'ki Amerika Üniversitesinin kaynak dilden erek dile yaptığı İngilizce çeviri, Leyla Basmacı Tonguç'un ara dil İngilizceden Türkçe'ye yaptığı çeviri ve Ercan Baran'ın kaynak dilden öteki dil olan Türkçeye çevirisi değerlendirilecektir. Çeviriler şu sıraya göre değerlendirilmiştir.

- 1.Necip Mahfûz, Evlâdu Hâratinâ, Dârû's Şurûk, 9. Baskı, Kahire 2011.
- 2.Naguib Mahfouz, Children of The Alley, The American University In Cairo Press, Kahire 2001. (Arapçadan Çeviri)
- 3.Necip Mahfûz, Cebelavi Sokağının Çocukları, Çev. Leyla Tonguç Basmacı, 4. Baskı, İstanbul 2012. (Ara dil Avrupa İngilizcesinden Çeviri)
- 4.Ercan Baran Evlâdu Hâratinâ, (Arapçadan Çeviri)

### 4. Çeviri karşılaştırma örnekleri

**Tablo 1**

| Şuruk                 | رفاعة عرفة (s.5)   |
|-----------------------|--|
| Amerikan Üniversitesi | Rıfaa; Arafa (s. Giriş)  |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Kitabın giriş kısmındaki içindikiler ve içerisindeki yazılı olan isimler olmadığı gibi kitap içerisinde de bazı isimler yanlış yazılmıştır. Rıfâ'a Rıfat; Arefe Arif şeklinde yazılmış. (s.175, 365) |
| Ercan Baran           | Rıfâ'a; Arefe (s.5)  |

Romanın Türkiye’de Cebelavi Sokağının Çocukları adıyla yapılan 14. baskısında Leyla Basma Tonguç’un yaptığı çeviride kitabın asıl adı Awlad haratina olarak geçerken; 1. Basımı 2010 yılında yapılan romanın çevirisinde kitabın asıl adı Asr al-Hubb olarak birebir şu şekilde yazılmıştır:

“Bu kitap Arapçada ilk kez Asr al-Hubb adıyla basılmıştır. Bu çeviri The American University in Cairo Press aracılığıyla çevrilmiştir” diye yazılıdır. Hâlbuki Kahire Amerikan Üniversitesi Mahfûz’un kitabını İngilizceye Children of The Alley olarak çevirmiştir ve kitabın baş sayfasında Arapçası olarak da şöyle yazılıdır:

“First published in Arabic in 1959 as Awlad haratina” bu cümleden anladığımız Kırmızı Kedi adına çeviren Leyla Basmacı Tonguç İngilizce kısmına bakmamış ve dikkat etmemiş olduğudur. Tonguç’un Kahire İngilizcesini bile dikkate alsa bu isimleri doğru yazacağını düşünmekteyiz. Ama Kırmızı kedi yayınevinin yayın haklarını Kahire Amerikan Üniversitesinden almasına rağmen çevirmen Leyla Basmacı Tonguç Avrupa baskısını önceleyip bu baskıdan çeviri yapmıştır. Çünkü kitabı Cebelavi Sokağının Çocukları diye Türkçeye çevirmiştir. Oysa Kahire Amerikan İngilizcesindeki çevirinin karşılığı Sokağımızın Çocuklarıdır. Çevirmen burada biçimsel eş değeri ihmal ettiği gibi isimlerinin sembolik olmasından dolayı anlam kaybına uğradığından dinamik eşdeğerliliği de ihmal edip uygun bir çeviri yapmayarak eşdeğerlilik stratejilerini ihmal etmiş ve asıl/erek metne sadık kalmamıştır.

Yapılan çeviriler içerisinde sadece Leyla Basmacı Tonguç’un yanlış çeviri yaptığını diğer çevirilerin istenen eşdeğerliliği sağlayamayıp ekleme yaptığını görüyoruz. *Kahire Amerikan Üniversitesinin yaptığı* birebir çeviri eşdeğerlilikle *uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak* Tonguç kaynak metinden hedef metne çevirirken ara metin olan İngilizceden yararlanmış ve bu kısmı da yanlış çevirerek eşdeğersizliği önlemiştir.

**Tablo 2**

| Şuruk                 | و جدنا هذا لغز من الألغاز (s.7)                 |
|-----------------------|---|
| Amerikan Üniversitesi | But this ancestor of ours is a puzzle (s.3)     |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Ama büyükbabamız gerçekten bir muammadır! (s.5) |
| Ercan Baran           | Ama büyükbabamız da tam bir muammadır. (s.7)    |

Şuruk Yayınlarınca 2006 yılında ilk baskısı yapılan çevirinin Arapçasında gerçekten kelimesi ve Kahire’de bulunan Amerikan Üniversitesinin Arapçadan İngilizce’ye yaptığı çeviride gerçekten anlamını veren really bulunmamakta ama anlamına gelen but kelimesi cümleye ekleme yapılmıştır. Leyla Basmacı Tonguç’ta kaynak dilde olmayan gerçekten anlamına gelen really kelimesini eklemiştir. Burada bütün çeviriler, kaynak dildeki anlamı biçimsel ve dinamik eşdeğerlik olarak hedef dile doğru aktarmıştır. 3. Çeviride bu, gerçekten ve tam kelimelerini cümlelere ekleyerek burada dinamik eşdeğerliliği biçimsel eşdeğerliliğe önceliklemişlerdir. Kaynak dildeki anlam, hedef dile aktarılırken değiştirebilir. Bu yolla hedef metindeki bakış açısı değiştirilir veya yeniden düzenlenir. Buna çeviri stratejisinde Değiştirme/ Dönüştürüm diyoruz ki bu strateji burada uygulanmıştır.

**Tablo 3**

| Şuruk                 | بشروطه العشرة التي كثرالقبيل و القال عنها (s.8) |
|-----------------------|---|
| Amerikan Üniversitesi | His much-talked-about Ten conditions. (s.4)     |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Herkesin dilinde olan On Şartı'ydı. (s.6)       |
| Ercan Baran           | Dedikodusu çokça yapılan On Emir'di.            |

Kaynak dilde *بشروطه العشرة* her ne kadar on şart olarak geçse de Allah emredeceği için on emir olarak hedef dile çevrilmesi daha isabetli olur diye düşünüyoruz. Aslında burada en başta eleştirilmesi gereken yazarın kendisidir. Dini bir kavramı yani On Emir'i On Şart olarak vermekte hatalıdır denebilir. Çünkü Tevrat, İncil ve Kuran'ı Kerim de şart değil emir olarak verilmiştir. Bu noktada yazar kavramın aslına sadık kalmayarak değiştirme yoluna gitmiştir. Arada nüans farkı vardır denilebilir ama Allah'ın emrettiği düşünülürse bu hassasiyet daha iyi anlaşılabilir düşüncesindeyiz. Kaynak kültürdeki bir ögenin erek dile aynı öğelerle aktarımını ödünçleme yoluyla yaparken yapılan bu çeviride bunun gerçekleşmediğini görüyoruz. Oysaki "Emir" kelimesi Arapçadan Newmark'ın kültürel ödünçleme stratejisi yoluyla alınabilirdi.

Amerikan Üniversitesinin yaptığı çeviride talk yerine gossip fiili kullanılabilirdi. Her ne kadar ikisinde de dedikodu anlamı olsa da talk daha çok konuşmak ama gossip daha çok dedikodu yapmak manasında kullanıldığı için Amerikan Üniversitesinin kaynak dilden hedef dil olan İngilizce'ye yanlış çeviri yaptığını düşünmekteyiz. Amerikan Üniversitesi hem biçimsel ve hem dinamiksel eşdeğerliliği ihmal ederek eşdeğerliliği sağlayamamıştır.

Yazar kelimeyi anlatısında yanlış kullanınca hedef dil İngilizce ve ara dil olan İngilizce'den Türkçe'ye yapılan çeviride dolayısıyla yanlış çevrilmiştir. Leyla Basmacı Tonguç'ta On şart diye çevirmiştir. Dedikodu kelimesini ise herkesin dilinde olan diye çevirmiştir. Tonguç burada Arapça 'da verilen *كثر* ve İngilizce'de verilen much kelimesinin anlamını vermeyerek biçimsel ve dinamiksel eşdeğerliliği ihmal ederek eşdeğerliliği sağlayamamıştır.

Baran'ın ise çevirisinde hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliliği sağladığını görüyoruz.

**Tablo 4**

| Şuruk                 | الواقف (s.11)             |
|-----------------------|---------------------------|
| Amerikan Üniversitesi | The Benefactor ... (s.9)  |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Hayırsever adam... (s.11) |
| Ercan Baran           | Cebelâvî (s.11)           |

Kaynak dilde vâkıf olarak ifade edilen kelime sembolik olarak kullanılmıştır. Burada vâkıf kelimesinden kasıt hayır dağıtan değil tüm kâinatın ve Mısır'ın sahibi Cebelâvî'dir. Kahire'deki Amerikan Üniversitesinin Arapçadan yaptığı çeviride vâkıf kelimesini hayırsever olarak çevirdiğini görüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç ise vâkıf kelimesini ara dil olan İngilizceden hayırsever olarak çevirmiştir. Tonguç'un biçimsel içeriği sağlamaya çalışırken dinamiksel eşdeğerliliği ve sembolik anlamı ihmal

ettiğini görüyoruz. Tonguç, Newmark'ın betimleyici eşdeğerlik stratejisini uygulamaya çalışmış ve sözcüğü sözcüğüne çeviri yolunu seçmiştir.

Ercan Baran ise; verilen sembolik ifadeyi alarak metinde adı geçen vâkıf kelimesi olmadığını ve yazarın Cebelâvî kelimesini imlediğini anlatarak çevirir. Baran bu kelime üzerinden açıklama yoluna gitmiştir. Burada Baran'ın hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliliği sağladığını düşünüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç Arapça bilmeyip ara dilden çeviri yaptığı için vâkıf kelimesinin metnin içerisinde sembolik olarak kullanıldığını görmemiştir. İşin asıl ilginç tarafı ise Arapçadan İngilizce'ye çeviri yapan ekibin bu kelimeyi açımlayarak yanlış çevirmesidir.

**Tablo 5**

| Şuruk                 | (s.11) بسلامك الحديقة                     |
|-----------------------|---|
| Amerikan Üniversitesi | The chamber door (Kabul salonu) (s.9)     |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Salonun büyük kapısına (s.11)             |
| Ercan Baran           | Bahçenin selamlığında <sup>2</sup> (s.11) |

Kaynak dilde selamlık İslam ülkelerine ait bir kavram olarak ifade edilirken Kahire'deki Amerikan Üniversitesinin Arapçadan yaptığı çeviride selamlık kelimesini kabul salonu olarak çevirdiğini görüyoruz. Bir ifadenin erek dile aynı öğelerle aktarımını kültürel ödünçleme yoluyla yaparken yapılan bu çeviride bunun gerçekleşmediğini görüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç ise selamlık kelimesini ara dil olan İngilizceden salon olarak çevirmiştir. Tonguç'un biçimsel içeriği sağlamaya çalışırken dinamiksel eşdeğerliliği ihmal ettiğini görüyoruz. Ayrıca kaynak dilde yer alan bir kelime erek dile uyarlanarak aktarılabilir. Biz bu stratejiye açıklama diyoruz ki Tonguç bu cümlede bunu yapmıştır. Bir öge eşdeğer bir karşılık olmayınca bunlar dipnot ile verilir ki biz buna açıklama diyoruz. Tonguç bu stratejiyi de çevirisinde uygulamamıştır.

Ercan Baran ise; kaynak kültürdeki bir ögeyi erek dile Newmark'ın çeviri stratejisine göre aynı ifadeyle aktarıp, kültürel öğeleri aynen alarak kültürel ödünçleme stratejisini uygulamıştır. Burada Baran'ın hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliliği sağladığını düşünüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç Arapça bilmeyip ara dilden çeviri yaptığı için selamlık kelimesini atlamıştır. Tonguç Arapça bilse o kelimeyi kültürel ödünçleme yoluyla alırdı diye düşünmek istiyoruz.

**Tablo 6**

| Şuruk                 | فأن الذي أنجبتك 13          |
|-----------------------|-----------------------------|
| Amerikan Üniversitesi | I am your father. (s.10)    |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Babanım ne de olsa. (s.12)  |
| Ercan Baran           | Seni dünyaya getiren benim. |

<sup>2</sup> Yapıların erkek toplulukların kullanımına ayrılmış olan bölümüne selamlık adı verilir.

Amerikan Üniversitesi kaynak dil olan Arapçadan hedef dil olan İngilizce'ye yaptığı çeviride الذي أنجبك ilgi zamiri ile başlayan sıfat ortaç olan sıla cümlesini isim tamlaması şeklinde vermiştir. Asıl metinde var olan herhangi bir ibare, hedef dile uyarlanarak aktarılır. Olması gereken yan cümlelerin sıfat ortaç ekleri olan an-esi-mez-ar-dik-ecek-miş ekleriyle çevrilmesidir. Amerikan Üniversitesi kaynak dilden hedef dile çeviri yaparken yan cümle yapmayarak biçimsel eşdeğerliliği ihlal ettiği gibi dinamiksel eşdeğerliliği de sağlayamamıştır.

Leyla Basmacı Tonguç ta yan cümle olan sıfat ortaç yani sıla cümlesini ihmal ederek çeviri yaparak çeviri de olması gereken biçimsel eşdeğerliliği ihmal etmiş ve dinamiksel eşdeğerliliği de sağlayamamıştır. Burada vurgulanan babalık değil dünyaya getirenin kim olduğu vurgusu yapılarak vefa duygusunun baba tarafından öncelenmesidir. Bu noktada hem Kahirede'ki Amerikan Üniversitesi hem de Leyla Basmacı Tonguç çeviride eşdeğerliliği sağlayamamıştır. Kahire'de ki Amerikan Üniversitesi ve Leyla Basmacı Tonguç Newmarkın çeviri stratejilerinden olan yer değiştirmeyi çevirilerinde yapmışlardır. Yer değiştirme yönteminde öğeler aynı olarak erek dile aktarılır. Ayrıca kaynak dilde yer alan zarfları, hedef dile fiil şeklinde aktarmak mümkündür. Burada yan cümle olan ilgi zamiri cümlesi farklı aktarılmıştır.

Ercan Baran ise; yan cümle olan sıfat ortaç cümlesini yani sıla cümlesini fiile getirdiği sıfat ortaç eki olan –en eki ile yaparak getiren şeklinde tercüme ederek hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliliği sağlamıştır. اقطنك fiilinin burada sıfat ortaç durumuna geçip –en ekini fiile vererek fiillikten çıktığını görüyoruz. Eğer burada literal çeviri yapıp birebir anlamını verirsek –seni doğuran benim-anlamı çıkar ki bu yanlış bir çeviri olur. Çünkü bir erkek çocuk doğuramayacağı için dolaylı yolla da olsa kişinin doğmasındaki katkısını belirtmek için Baran -seni dünyaya getiren benim- diye çevirmiştir. Ki bu çeviri hedef dilde anlamı karşılamaktadır.

**Tablo 7**

| Şuruk                 | 13 اقطنك لسانك رحمة بنفسك يا جاهل  |
|-----------------------|--|
| Amerikan Üniversitesi | Be quiet for your own good, you fool! (Kendi iyiliğin sus ey aptal) (s.11) |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Kendi iyiliğin için sus, seni budala. (s.13)                               |
| Ercan Baran           | Kendi iyiliğin için çeneni kapa bre cahil.                                 |

Amerikan Üniversitesi kaynak dil olan Arapçadan hedef dil olan İngilizce'ye yaptığı çeviride fool yani aptal kelimesi dışında eşdeğerliliği biçimsel ve dinamiksel olarak sağlamıştır. Aptal, bön, budala aşağı yukarı aynı anlamları vermektedir. Leyla Basmacı Tonguç bundan olsa gerek aptal kelimesi yerine budala kelimesini tercih etmeyi yeğlemiştir.

Ercan Baran ise; Asıl kültürdeki bir ifadeyi erek dile kültürel öğeleri ödünç almak suretiyle kültürel ödünçleme ve yerleştirme stratejisini uygulayarak cahil ve bre kelimelerini Türkçeye aktarmıştır. Yazarın ve insanımızın alışık olduğu bir kelime olan cahil ve bre kelimelerinin tercih edilmesi eşdeğerliliği daha da sağlamlaştırarak okura daha akıcı bir çeviri sunmaktadır. Burada Baran'ın cahil ve bre kelimesini alarak hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliliği sağlayarak literal çeviriye ihmal etmediği iletişimsel çeviri stratejisine de uygun davranmıştır.



Tablo 8

| Şuruk                 | سمعا وطاعة 14  |
|-----------------------|--|
| Amerikan Üniversitesi | I hear and obey (s.11)                               |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Söylediklerini duydum ve sana itaat edeceğim. (s.13) |
| Ercan Baran           | Baş üstüne! <sup>3</sup>                             |

سمعا dinlemek itaat etmek olarak anlamını verebiliriz. Ama burada deyimsel bir anlam söz konusudur. Yazar bu deyimsel anlamı bilerek kullanarak anlatımı daha da akıcı hale getirmiştir. Kahire'deki Amerikan Üniversitesi kaynak dil olan Arapçadan hedef dil olan İngilizce'ye çevirirken ben işitirim ve itaat ederim diye çevirmiştir. İngilizce karşılığı için "Yes. Sir." veya "with pleasure" denilebilirdi. Biçimsel ve dinamiksel eşdeğerlilik anlamında bakıldığında bu deyim İngilizceye aktarılırken eksik aktarıldığını eşdeğerliliğin tam sağlanamadığını düşünüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç ise ara dil İngilizceden hedef/erek dil Türkçe'ye çevirirken deyimsel bir ifadeyi düz cümle şeklinde aktarmayı tercih ederek biçimsel ve anlamsal eşdeğerliliği sağlayamamış olup eşdeğersizliği önelemiştir. Bu noktada biz Newmarkın uyarılma ve Venuti'nin yerleştirme stratejisine katılarak kendi kültürümüzdeki deyimsel ifadelerle başvurarak metni daha anlaşılır ve akıcı hale getiriyoruz.

Ercan Baran ise; سمعا وطاعة bu deyimsel ifadeyi birebir çevirerek Venuti'nin uyarılma ve yerleştirme stratejisine katılarak kendi kültürümüze akıcı bir şekilde çevirmiştir. Bu anlamda Baran biçimsel eşdeğerliliği atlamadan dinamik eşdeğerliliği daha güzel ifade etme imkânı yakalamıştır. Bu deyim ayetlerde ve filmlerde çokça karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 9

| Şuruk                 | أمرک یا أبی 14           |
|-----------------------|--------------------------|
| Amerikan Üniversitesi | Yes, Father. (s.11)      |
| Leyla Basmacı Tonguç  | Evet, baba, dedi. (s.13) |
| Ercan Baran           | Emrin olur ey babam      |

أمرک یا أبی kelime grubunda deyimsel bir anlam söz konusudur. Yazar bu deyimsel anlamı bilerek kullanarak anlatımı daha da akıcı hale getirmiştir. Kahire'deki Amerikan Üniversitesi kaynak dil olan Arapçadan hedef dil olan İngilizce'ye çevirirken evet baba diye çevirmiştir. İngilizce karşılığı için "Yes. Sir." veya "with pleasure" denilebilirdi. Biçimsel ve dinamiksel eşdeğerlilik anlamında bakıldığında bu deyim İngilizceye aktarılırken eksik aktarıldığını eşdeğerliliğin tam sağlanamadığını düşünüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç ise ara dil İngilizceden hedef/erek dil Türkçe'ye çevirirken deyimsel ifadeyi düz bir cümle şeklinde aktarmayı tercih ederek biçimsel ve anlamsal eşdeğerliliği sağlayamamıştır. Bu noktada biz Venuti'nin yerleştirme stratejisine katılarak kendi kültürümüzdeki deyimsel ifadelerle başvurarak metni daha anlaşılır ve akıcı hale getiriyoruz.

<sup>3</sup> Bir isteğin, bir buyruğun yerine getirileceğini belirtmek için "peki", "peki efendim", "emredersiniz" gibi kullanılır.

Ercan Baran ise; أمرک یا أبی bu deyimsel ifadeyi birebir çevirerek Newmarkın uyarlama ve Venuti'nin yerlileştirme stratejisine katılarak kendi kültürümüze çevirmiştir. Bu anlamda Baran biçimsel eşdeğerliliği atlamadan dinamik eşdeğerliliği daha güzel ifade etme imkânı yakalamıştır. Bu deyim özellikle savaş filmlerinde çokça karşımıza çıkan bir deyimdir.

**Tablo 10**

| Şuruk                 | على العين و الرأس 14        |
|-----------------------|-----------------------------|
| Amerikan Üniversitesi | I will obey. (s.11)         |
| Leyla Basmacı Tonguç  | İtaat edeceğim. (s.13)      |
| Ercan Baran           | Siz nasıl uygun görürseniz. |

على العين و الرأس kelime grubunda deyimsel bir anlam söz konusudur. Yazar bu deyimsel anlamı bilerek kullanarak anlatımı daha da akıcı hale getirmiştir. Kahire'deki Amerikan Üniversitesi kaynak dil olan Arapçadan hedef dil olan İngilizce'ye çevirirken itaat edeceğim diye çevirmiştir. İngilizce karşılığı için "Yes. Sir." veya "with pleasure" denilebilirdi. Biçimsel ve dinamiksel eşdeğerlilik anlamında bakıldığında bu deyim İngilizceye aktarılırken eksik aktarıldığını eşdeğerliliğin tam sağlanmadığını düşünüyoruz. Leyla Basmacı Tonguç ise ara dil İngilizceden hedef/erek dil Türkçe'ye çevirirken deyimsel ifadeyi düz bir cümle şeklinde aktarmayı tercih ederek biçimsel ve anlamsal eşdeğerliliği sağlayamamıştır. Bu noktada biz Venuti'nin yerlileştirme stratejisine katılarak kendi kültürümüzdeki deyimsel ifadelere başvurarak metni daha anlaşılır ve akıcı hale getiriyoruz.

Ercan Baran ise; على العين و الرأس bu deyimsel ifadeyi Türkiye'nin doğusunda kullanılan başımla beraber veya başım gözüüm üstüne ifadelerini "Siz nasıl uygun görürseniz" diye birebir çevirmiştir. Newmarkın uyarlama ve Venuti'nin yerlileştirme stratejisine katılarak kendi kültürümüze çevirmiştir. Bu anlamda Baran biçimsel eşdeğerliliği atlamadan dinamik eşdeğerliliği daha güzel ifade etme imkânı yakalamıştır. Bu deyim özellikle savaş filmlerinde çokça karşımıza çıkan bir deyimdir. Leyla Basmacı Tonguç'un yaptığı çeviride eşdeğersizliği öncelendiği ve düzgün bir çeviri yapmadığı söylenebilir.

## Sonuç

Çeviride eşdeğerlilik kaynak metnin anlamını koruyarak hedef dile aktarma faaliyetidir. Çeviride istenilen başarının elde edilebilmesi için bazı çeviri yöntemlerinin kullanılması gerekir. Ayrıca tercüme işini yapan mütercimnin kaynak ve hedef dilin gramer kurallarına vakıf olması çeviride istenilen düzeyde başarı elde edilmesi için oldukça önemli bir husustur. Dolayısıyla, Necip Mahfûz'un üç çevirisi eşdeğerlilik bakımında ele alınmıştır. Evlâdu Hâratinâ romanının 3 farklı çevirisini yapan mütercimlerin çeviri yöntemleri ele alınarak incelenmiştir. Çevirmenler kaynak dildeki kültürel ifadeleri hedef metne çevirirken iletişimsel çeviriyi tercih etmişlerdir. Ayrıca hedef dilde bulamadıkları ifadeleri dipnot veya metin içi açıklamalarla aktarmışlardır. Ancak Leyla Basmacı Tonguç çevirisini ara dil olan İngilizceden yaptığı için roman içerisinde birçok yanlışlıklar barındırmakta olup buda çeviride biçimsel ve dinamiksel eşdeğerliliği bozmaktadır. Ayrıca yazarın kendisi de On Emir gibi kavramsal kullanımlarda On Şart yazımını tercih ederek dinlerdeki orijinalliğe sadık kalmayarak farklı bir kullanım tercih etmiştir. Kaynak dil Arapçadan hedef dil İngilizceye çeviride de çeviri hataları mevcut olup bu hatalar makalede incelenmiştir

**Kaynakça**

- Abd'u'l-Aziz, İ. (2006) "Ene Necib Mahfûz Sire Hayâtî Kâmile". Kahire: Munteda Suru'l-Ezbekiyye.
- Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil (6. bs., C. 1-3, C. 1). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Aksoy, N. B. (2002). Geçmişten günümüze yazın çevirisi (1. bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Aktaş, T. (1996). Çeviri işlemine genel bir bakış. Ankara: Orsen Matbaacılık.
- Baker, M. (2011). In Other Words: A coursebook on translation (2. bs.). USA: Routledge.
- Baran, E. (2015) Üç Mısır Romanında Cemal Abdunnâsır Dönemi (el-Kerneke, Tilke'r-Râiha, el-Leyâlî't-Tavîle), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Berk, Ö. (2005). Kuramlar ışığında açıklamalı çeviribilim terimcesi. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Bölükbaşı, M. (2020). "Eski Arap Dünyasının Önemli Tercümanları ve Tercümanlık Faaliyetleri"- Turkish Studies-Social Sciences, 2867-2877 Volume(Issue): 15(6) 27 October/Ekim.
- Bölükbaşı, M. (2020). "Arap Dünyasında Tercüme Faaliyetleri"- Turkish Studies-Social Sciences, 1005-1015 Volume(Issue): 15(3) 30 April/Nisan.
- Bölükbaşı, M. (2021). Beytu'l-Hikme'nin Kuruluşu, Önemli Mütercimleri ve Çeviri Faaliyetlerine Katkısı. (Ed.) Kurt,G. Işık, R. Filoloji Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Bölükbaşı, M. (2021). Batı Dünyasında Yapılan İlk Kur'an-ı Kerim Çevirileri. Social Sciences Research Journal, 10 (3), 558-563.
- el-Câhız, Kitâbu'l-Hayevân, I-VII, (nşr. 'Abdusselâm Muhammed Hârûn), Kahire 1938, I, 76-78; Sarıkaya, M. "el-Câhız'dan Es-Safedî'ye Çeviri Teorisi", Bilimname 2003 / 3 (Eylül 2003).
- Dickins, J., Hervey, S. ve Higgins, I. (2017). Thinking Arabic Translation. A Course in Translation Method: Arabic to English (2. bs.). London and New York: Routledge,
- Doğru E. (2011). Dilin Derin Devleti Deyimler, (1. bs.). Ankara: Fecr Yayınları.
- Durmuş, İ. (2004) "Menfeluti, Mustafa Lutfi", TDV İslâm Ansiklopedisi. Ankara: C. 29.
- Er, R. (2012). Çağdaş Arap Edebiyatı Seçkisi. Ankara: Vadi Yayınları.
- Göktürk, A. (2016) Çeviri: Dillerin Dili (12. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Gitânî, C. (1980). Necib Mahfûz Yetezekker. Beyrut: Dâru'l Meysere.
- Gitânî, C. (2007). el-Meclisi'l-Mahfûziyye. Kahire: Dâ'u's-Şuruk.
- el-Hâmisi, A. (2011), Necib Mahfûz fi Mir'atu'l İstişrak es-Sufiyye. Kahire
- Haridy. M. (2017). "Arapça Türkçe çevirisinde problem olarak deyimlerin çevirisi", Uluslararası Ortadoğu Kongresi(Dil, Tarih ve Edebiyat) Bildiriler Kitabı 2.cilt. Ankara
- Keşk, A. (1979). Kelimetuna fi red ala Evlâdu Hâretinâ Necib Mahfûz. Kahire: Kitabul-Muhtar
- Kurt, G. (2019). Necib Mahfûz romanlarının Arapçadan Türkçeye çevirilerinin erek odaklı çeviri kuramı ve çeviri stratejileri açısından incelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Köprülü, O. F. "Efendi"(1992-94), TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul, cilt 10- "Bey" cilt 6.
- Mahfûz, N. (1996). Hırsız ve köpekler, Çev. Rahmi Er. Konya: Vadi Yayınları.
- Mahfûz, N. (1988). el-Baki mine'z-zaman sa'a. Kahire: Mektebetu'l-Masr.
- Mahfûz, N. (2006). Hemsu'l-cünun. Kahire: Dâr'u's-Şuruk.
- Mahfûz, N. (2013). Ezilenler, Çev. Volkan Atmaca. İstanbul. Kırmızı Kedi.
- Mahfûz, N. (2015). Nil üzerinde gevezelik, Çev. Rahmi Er. Ankara. Hece Yayınları.

- Mansûr, M. A. (2006). *et-Terceme beyne'n-nazariyye ve't-tatbîk* (2. bs.). Kahire: Dâru'l- Kemâl.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: theories and applications*. London; New York: Routledge.
- Nakkaş (1995). *fi Hubb Necib Mahfûz*. Kahire: Dâru's-şuruk.
- Nakkaş (1997). *Safahât min muzekkirât Necib Mahfûz*. Kahire: Dâru's-şuruk.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York - London: Shanghai Foreign Language education Press.
- Nida, E. ve Taber, C. (1982). *The theory and practice of translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Özer, S. Ö. (2007). *Osmanlı Devleti idaresinde Mısır (1839-1882), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Elâzığ*.
- Özyön, A.. (2014) "Çeviride eşdeğerlik kavramının yeniden tanımlanması ve eşdeğerlik kavramı ile ilgili sorunlar". *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(1) Kütahya.
- Snell-H. M. (2006). *The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Suçin, M. H. (2013). *Öteki dilde var olmak: Arapça çeviride eşdeğerlik* (2. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Şanverdi, H.İ. – Yıldız, M. (2019). "Azrâ'u Câkartâ Adlı Romanın Türkçe Çevirilerinin Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi" - *Dil ve Edebiyat Araştırmaları (DEA)*, Bahar.
- Ürün, K. (2002). *Necîb Mahfûz toplumsal gerçekçi romanları*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Venuti, L. (2004). *The translator's invisibility: a history of translation*, London and New York.
- Yazıcı, M. (2011). *Çeviribilimde araştırma: disiplinlerarasılıktan disiplinlerötesiliğe*. İstanbul: Multilingual.
- Yıldız, M. (2017) "Türkiye'de Necib Mahfûz literatürüne genel bir bakış", *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat), Bildiriler Kitabı II. Cilt 78-87*, Ankara.
- Yıldız, M. (2002). "Necîb Mahfûz'un el-Liss ve'l-Kilab adlı romanı", *Nüşa*, yıl:2, sayı:5, Bahar.

**73-Sosyolojik eksende kültürel diplomasi ve çeviri<sup>1</sup>****Fahriye ÇAKIR<sup>2</sup>****Nesrin TEKİN ÇETİN<sup>3</sup>**

**APA:** Çakır, F. & Tekin Çetin, N. (2022). Sosyolojik eksende kültürel diplomasi ve çeviri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1155-1190. DOI: 10.29000/rumelide.1074134.

**Öz**

Bu çalışmada kültürel diplomasi, çeviri ve yumuşak güç alanlarının Pierre Bourdieu sosyolojisi ekseninde birleşebilme durum ve olasılıkları üzerinde durulmaktadır. Çevirinin kültürel diplomasi ve yumuşak güç alanlarında kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye formuna bürünerek araçsallaştırılabilirliği sorunsal irdelenmektedir. Söz konusu üç alanın Pierre Bourdieu sosyolojik evreninde konumlanabilmeleri ve birbirleri ile nesnel bağıntılar kurabilme olasılıkları farklı açılardan ele alınmaktadır. Bourdieu'nün geniş sosyoloji evreninden çalışmanın kapsam ve sınırlıklarına uygunluğu açısından simgesel iktidarın siyasal iktisadı kuramı tercih edilmiştir. Siyasal çağrışımın dışında genel olarak iktidar kavramı yeterliliği sembolize eden bir içeriğe sahiptir. Bourdieu kavramının kapsamını genişletmekte ve erk, yeterlilik olarak tanımlamaktadır. Simgesel iktidar, kendi kabulünü sağlamak için yeterince yapılabilen bu dayatmaların sürdürülebilirliği ölçüsünde kabul edilebilir bir iktidar türüdür. Simgesel iktidar gücü olduğu kadar inancı da gerekli kılan bir tür algısal değişim ve dönüşüm yaratan simgesel etki etme becerisidir. Bu yönüyle yumuşak güç ile benzerlik taşımakta, kültürel diplomasi ile özellikle illusio bağlamında bağıntı kurmaktadır. Simgesel iktidar, ilgili alanların habitus oluşumunda da önemli bir etkiye sahiptir. En genel tanımıyla politika ve ekonomi birlikteliği olarak ifade edilebilecek olan siyasal iktisat, her iki alanı da hem sermaye hem illusio hem de araç bağlamında birleştirmektedir. İlgili kuram iki alanın çeviriyi araç ve sermaye olarak kullanabilmesi aynı zamanda mücadele alanlarındaki sermaye döngüsünde çeviriden faydalanabilmesi için gerekli simgesel zemini sunmaktadır. Bu durum çalışmada betimleyici bir anlatımla aktarılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** kültürel diplomasi, yumuşak güç, çeviri, Pierre Bourdieu, sosyoloji

**Cultural diplomacy and translation on the axis sociological****Abstract**

In this study, the situation and possibilities of combining cultural diplomacy, translation and soft power fields in the axis of Pierre Bourdieu's sociology are emphasized. The question of instrumentalization of translation in cultural diplomacy and soft power fields by taking the form of cultural, social and economic capital is examined. The possibilities of these three fields to be located in Pierre Bourdieu's sociological universe and to establish objective relations with each other are

<sup>1</sup> Bu çalışma Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Doktora Programı (Türkçe) çatısında ilk yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmakta olan tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), fahriyecakir@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6958-6124 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074134]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ABD. (Ankara, Türkiye), nesrin.tekin@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2078-0684

discussed from different perspectives. Political economy theory of symbolic power was preferred in terms of compatibility with the scope and limitations of our study among Bourdieu's wide sociological universe. Apart from its political connotation, the concept of power in general has a content that symbolizes competence. Bourdieu expands the scope of the concept and defines power as competence. Symbolic power is an acceptable type of power to the extent that these impositions are sustained enough to ensure its own acceptance. Symbolic power is the ability of symbolic influence that creates a kind of perceptual change and transformation that requires belief as well as power. In this respect, it is similar to soft power and relates to cultural diplomacy, especially in the context of *illusio*. Symbolic power also has an important effect on the formation of habitus of related fields. Political economy, which can be expressed as the union of politics and economy in its most general definition, combines both fields in the context of capital, *illusio* and instrument. The related theory provides the necessary symbolic ground for the two fields to use translation as a tool and capital, as well as to benefit from translation in the capitalistic cycle in the fields of struggle. This situation is conveyed in a descriptive way in the study.

**Keywords:** cultural diplomacy, soft power, translation, Pierre Bourdieu, sociology

## Giriş

Kültürel diplomasi, devletlerarası kültür temelli gerilimlerin doğması durumunda gerekli araçları kullanarak uluslararası arenaya barış ve hoşgörü politikasının yayılmasını sağlayan modern bir diplomasi türüdür. Bu araçların en önemlisi diyalogdur; dolayısı ile dildir. Söz konusu durum çeviriyi, devletlerarası iletişimde jeopolitik bir güce dönüştürmektedir. Kültürel diplomasi ve çeviri birlikteliğini çevirmen, metin ya da kaynak/erek kültür açısından ele almaktansa; kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye boyutuyla irdelemeyi hedefleyen çalışma; kültürel diplomasi ve çeviriyi uygun sosyoloji kuramları çerçevesinde birleştirecektir. Ayrıca sosyal aktörlerin kültürel habitusunun bilinç, ön bilinç ve bilinçdışı düzeydeki etkinliğinin kültürel diplomasiyi etkileme derecesi ve bu etkinin çeviriye yansıma şekli ele alınacaktır. Çalışma bu yönüyle kültürel diplomasi ve çeviri alanındaki aktörleri holistik açıdan inceleyen farklı bir yaklaşım sunmaktadır.

Çeviriye ve kültürel diplomasiye uyarlanabilecek sosyoloji kuramları arasında Niklas Luhmann'ın sistem kuramı, Pierre Bourdieu'nün alan kuramı ve simgesel iktidarın siyasal iktisadı sayılabilir. Çeviriyi sosyolojik bağlamda irdeleyen pek çok çalışma Bourdieu'nün alan kuramını temel almayı tercih ederken; çalışmanın diğer sacayağının kültürel diplomasi olması nedeniyle simgesel iktidarın siyasal iktisadı öncelenmiştir. Bu kuramda Bourdieu, kültürün ve iktidarın sermayeleştirilebilirliğini, simgesel çıkarın sosyolojik boyutunu, Saussure'ün dil modelinin baz alındığı simgesel form sosyolojisinin ikili karşıtlıklarını ele almıştır. İlgili kuram aracılığıyla ulusları, kendi sınırları dışında görünür kılan kültürel diplomasi ve onun yardımcı aracı olarak çevirinin yumuşak güç konumunu elde etme koşulları sorgulanmıştır. Diplomaside yaşanan kültürel paradigma kırılması çeviribilim alanında da yaşanmıştır ve kültürü önceleyen çalışmalar ön plana çıkmıştır. Bu noktada Lawrence Venuti, Antoine Berman ve André Lefevere gibi isimleri anmak yerinde olacaktır. Çeviriye güç ilişkileri açısından yaklaşan bu kuramcılardan Venuti, çeviriyi ırksal ayrımcılığa, ırkçı söylemlere, kültür narsisizmine ve emperyalizmine karşı açılan bir savaş, bir mücadele eylemi şeklinde yorumlamaktadır. Çevirmeni kültürel bilince sirayet eden bir aktör olarak değerlendirirken; çeviri stratejilerinin erek kültürün uluslararası arenada sahip olduğu hiyerarşik konum, ötekileştirme aygıtları ve *kültürel öteki*yle ilişkilerinin göz önünde bulundurulması seçilmesi gerekliliğine değinmektedir (Venuti, 1995: 20, 309). Venuti bu bakış açısıyla kültürel diplomasi ve çok kültürlülüğün ürünü olan çeviri birlikteliğinin önem

derecesini gözler önüne sermektedir; nitekim kültürel diplomasi küreselleşmenin kültürel kimliklere yönelik tehdidine karşı oluşturulmuş silahsız bir savaştır.

Çeviriyi sosyal bir pratik olarak tanımlayan Lefevere hem metin düzlemindeki manipülatif müdahalelere hem de sosyal güçlerin etkisi altındaki üretim süreçlerinin kontrol ve yönetiminden sorumlu kültürel aygıtlara vurgu yapmak için *yeniden yazım (rewriting)* kavramını geliştirmiştir. Patronaj sistemi belirli bir ideoloji etrafında toplanan bireyleri, toplulukları ve kurumları etkisi altına almaktadır. Lefevere'e göre çeviri; sosyal pratik olmasının yanı sıra kültürel bir sermayedir. Bourdieu'nün kültürel sermaye, ekonomik sermaye, sosyal ve/veya simgesel sermaye kavramlarının çeviri alanına uyarlanabileceğini ileri sürer. Lefevere'in bakış açısına göre; yeniden yazım kavramı bu kavramlara yakın bir içeriğe sahiptir. Kültürel sermayenin tanıtımı, yayılması ve yönetilmesine (politik diktesine) katkıda bulunduğu gibi, ürün olarak kaynak kültüre sağlayacağı getiri bakımından ekonomik sermayeye dönüşmekte ve son olarak çeviri eylemindeki aktörlerin statüleri açısından sosyal sermaye şekline bürünmektedir (Lefevere & Bassnett, 1998: 41-56). Çeviri sadece kültürlerarası bir köprü değil aynı zamanda kültürel gelişim aracıdır. Uluslararası arenadaki sosyal aktörlerin eylemlerini, söylemlerini yönlendirme etkisinin yanı sıra çeviri; bir ulusun dış politikada kültürel imajını yansıtan, yardımcı bir araç rolünü üstlenmektedir.

Antoine Berman çeviribilimin çeviri deneyimini analiz eden, tanımlayan ve onu yöneten bir kuramdan ziyade; çeviri deneyiminin yansıtıcı onarımı olduğu görüşünü ileri sürer. Berman'ın çeviribilime yaklaşımı ile Bourdieu'nün sosyolojik yaklaşımları arasında paralellik kurulabilir. Özellikle simgesel sermaye, habitus, *illusio* ve alan kavramları boyutuyla iki kuramcının düşünceleri arasında benzerlik olduğu kanısına varılabilir. Çeviriye ilişkin sosyo-analitik algı fikrinin etkisi altında kalan Berman, tarihsellik ve çeviri eyleminde merkezi konumda yer alan çevirmen üzerine düşünülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Berman'ın deneyim ve yansıma kavramları felsefi temelli olmakla birlikte Bourdieu'nün pratik ve düşünümsellik kavramlarıyla benzer içeriğe sahiptir (Gouanvic, 2007: 79-90). Alan kavramına gelince ise; disiplinlerarası niteliğiyle çeviribilim gerçeğin tek bir yönünü ele alarak kuram ve uygulama alanlarını oluşturamaz. Bu yönüyle de *kapalı alandan uzak aralık alan* profili çizer (Berman, 2012: 19). Habitusun bedene dâhil olmasıyla birlikte önbilinç, bilinç, bilinçdışı habitusun etkisi altına girer ve bu durumda bireysel ve sosyal bir etkinlik olarak çeviri eyleminin her daim nesnel ve bilinçli olması beklenmemelidir. Çeviriyi bazen bilinçdışı faktörler yönlendirebilir. Bu faktörler bireysel olabileceği gibi kültürel temelli de olabilir ve bu noktada kültürel diplomasinin, kültürel bilinçdışının somut bir aracı olabilme derecesi irdelenmiştir.

Sosyal dün ve geleceğin harmanlandığı kültürün, simgesel sermaye formuna dönüşmesi ulus iktidarını hem ulus sınırları içerisinde hem de uluslararası arenada sosyo-politik açıdan olduğu kadar iktisadi bağlamda da etkilemektedir. Bu doğrultuda iktidar kültürel diplomasi için en uygun araçları seçebilme sorumluluğunu taşımaktadır. Bu araçlar arasında dil dolayısıyla da çeviri önemli bir statüye sahiptir. Çalışmada söz konusu sosyolog ve çeviri kuramcılarını kültürel diplomasi etrafında birleştirilmiş ve Bourdieu'nün kavramsal evreninde konum edinme olasılıkları incelenmiştir.

### Kültürel diplomasi alanı ve habitus

Bourdieu, araştırmalarının merkezine iktidar ilişkilerini oturtur ve iktidar biçimleri üzerine özenle eğilir. Bourdieu sosyolojisi simgesel metalar, kültürel sermaye ve günlük yaşamın her aşamasına konumlanan kurumsal temelli sınıflandırmalarla varlık bulan iktidar türleri ve işlenişleri üzerine düşünce geliştirmemize yardımcı olur. Sosyal dünya yaratımlarını yeniden üretim tahakkümün ürünü olarak kabul eder. Sosyal sınıfların hiyerarşik düzeninin oluşumu ve devamlılığında etkin olan simgesel

iktidar, sermaye ve simgesel şiddet kuramını geliştirir (Swartz; 2015: 45). Bourdieu sosyolojisinde iktidar analizleri ana noktayı oluşturmaktadır; bunun yanı sıra çalışmalarında öne çıkan alan-sermaye-habitus üçlemesi onun kuram ve pratiği birleştirme arzusuna yardımcı olan araçlardır. Bu üçleme onun kuramlarını daha nesnel ve gözlemlenir kılmasında etkin silahlarıdır.

Bourdieu’de alan, iktidar mücadelelerinin yaşandığı simgesel bir noktadır. Alan, güç ilişkilerinden doğan, sermaye ve oyuncular arasındaki hiyerarşi ve tahakküm sistemini aktifleştiren muhalif konum ürünü görüşleri sunmaktadır. Bunu yaparken destek aldığı araç sosyal tarihtir (Bourdieu&Wacquant; 1992: 107,238; Akt. Swartz; 2015: 47). Alanlara eyleyiciler, uğruna iktidar mücadelesine girecekleri illusio ve beraberlerinde getirdikleri sermayeler ile dâhil olurlar fakat alandaki varlıklarını habituslarına borçludurlar. “Habitus toplumsal yapının içselleştirilmesi ve yaratıcı tepkiler geliştirme becerisidir. (...) Habitus herhangi bir şey yapmanın koşuludur ve aynı zamanda verili davranış motiflerinin yeniden üretiminde önemli bir faktördür” (Calhoun; 2015: 75). Habitusun, simgesel şiddet ile arasındaki sıkı bağa daha önce değinmiştik; bu aşamada da alan ile bağlantısı üzerine eğilme gerekliliği doğmuştur.

Her çeşit bilgi bir inşa etkinliği gerektirir ve bu etkinlik salt bir zihin üretimi değildir. Habitus mekanik bir alışkanlık sistemini değil dünya ile girilen aktif ve yaratıcı ilişki ağlarını yansıtmaktadır. Pratikler/eylemler anlık uyarılarla şekillenmez, her eylemin ardında sosyal uzamda sahip olduğu bir geçmiş yatmaktadır. Bu geçmişi birey alanda habitusu ile harmanlar. Nitekim habitus toplumsalın bedende inşa edilişiyile görünürlük kazanır ve alanla yapılandırılır. Alan habitus için doğrudan anlam ifade ediyor ve çıkarla donatılmış ise algısal düzlemde habitusun evi oluverir. Habitus kendisini üreten nesnel koşullarla benzerlik ya da özdeşlik kurabilen durumlarla karşı karşıya kaldığında bilinçli bir eylem veya içsel bir niyet olmaksızın uyumluluk gösterir. Habitus etki gücünü alandan alır (Bourdieu & Wacquant; 2014: 111-127). Habitusun alanla özellikle de iktisadi alanla arasında organik bir uyum söz konusudur. Çıkara uygunluk ve habitusun üreticisi nesnel koşullara benzerlik veya özdeşlik habitusu alana yaklaştırır, sosyal geçmişi ile alana yönelik pratikler geliştirir. Alanın habitus için anlamlı olması, bilgi inşası, pratiği uyarıcı etkenler gerektirmektedir. Bunlar sağlandığı takdirde habitus alan ile etkin, yaratıcı bağıntılar kurabilir. Kültürel diplomasi alanı egemen olan ve olunan eyleyicilerinin sosyal uzamdan getirdikleri geçmişleri ile iktidar mücadelesi yürütülecek bir oyun alanına dönüşür. Bu geçmiş kültürel, siyasi, ekonomik, sosyal yaşanmışlıklar, yaşantılanmışlıkların dâhil olduğu toplumsal ve bireysel bilinç ve bilinçdışı, öznel ve nesnel belleği içermektedir. Kültürel bilinç ve bilinçdışı kültürel diplomasi alanı için habitusa *pratik nedenler* sunmaktadır, aktörleri aktifleştiren pratikte yaratıcı kılan ve habitus için etkileyici eylemlerde bulunmalarında itki gücü oluşturmaktadır.

Habitus kavramı Bourdieu’nün pratiğin mantığını açıklama gayretinin ürünü olarak doğmuştur. Habitusu açıklamaya çalışırken pratiği (eylemi) eyleyicisinden kopuk değerlendiren nesnelcilik ve onu kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bilinçli bir girişim olarak kabul eden öznelcilikten kaçınmıştır. Bu iki uçta dolaşmayı doğru bulmamıştır. Bourdieu habitusun “bilimsel bir duruşa yani pratiği özgül, özellikle zamansal ‘mantığı’ içinde anlamının ve inşa etmenin belirli bir tarzına işaret ettiğini” belirtir (Bourdieu & Wacquant; 2014: 110). Pratikler Bourdieu için nesnel toplumsal ilişkilerin ve öznel deneyimlerin yansıması olmakla birlikte onları yeniden üretendir. Pratikler ve yapıyı uyumlulaştırma amacıyla hareket eden sosyolog, habitus kavramına yaşam şekli, davranışlar, dürtüler, duygusal temelli eğilimler, aktörlerin/eyleyicilerin (sosyal, siyasi, iktisadi, vb.) vizyonu, yeterlilikler, sosyo-pratik kabiliyetler, hayatın sunduğu şanslar, mesleki yönelimlere dair beklenti ve hedefler gibi farklı tanımlamalar getirmektedir. Bu farklı tanımlar habitusun içine doldurulmuş ve alana taşan özne-nesne birleşimine vurgu yapmaktadır. Habitus bir tür tepkidir, yaşamın sunduklarına bilinçdışıyla aniden refleksif bir tutum geliştirmektir (Smith & Riley; 2016: 196-197). Yaşam her topluma ve bireye



farklı şanslar ve şanssızlıklar hazırlar. Bunlar öznenin nesnel dünya ile arasında bağıntılar kurarak bireysel ve toplumsal tutumlar geliştirilmesini sağlar. Habitus bir yansımadır ve alan yansımaların doğru açıyla vurduğu an anlam kazanan simgesel bir uzamdır. Habitus hem alanın yansıması hem de yeniden üreticisidir. Habitus eğilimler, deneyimler matrisidir.

Habitus ve alan özellikle simgesel iktidar ve simgesel şiddet temelli güç ilişkilerinin irdelendiği sosyal bilim çalışmalarında kendilerine genişçe yer bulan kavramlardır. Bu iki kavram uluslararası ilişkiler bilimine güç ilişkilerinin maddesel ve düşünsel yönlerini birleştiren ve inceleyen bir yol kazandırdı. Güç ilişkilerindeki kilit husus, insanların dünyayı ve kendi habitatlarını nasıl algıladıklarını kavramaktır. Kişiler, kurumlar ve devletler çıkarlarını nasıl kavramakta ve yorumlamakta sorusunun yanıtı içinde buldukları duruma dair geliştirdikleri algılarda gizlidir. Simgesel iktidar bu noktada ortaya çıkar; algıları şekillendirir ve görünmesini istediği gibi doğal bir anlayış yaratır. Doğaldır çünkü güç ilişkilerini gizler. Simgesel şiddet alıcısının suç ortaklığı, simgesel iktidarı doğal ortak anlayış yaratıcısı konumuna taşır. Kendi mantıksal kurgusunu oluşturan alan ve habitus, simgesel şiddet ve iktidarı konumlandırarak bu anlayışların analizine katkıda bulunur. Algıları, anlayışları, davranış, beden ve tutumları yapılandırıcı yapı olan habitus ile sermaye alanı durağan olmaktan uzaklaştırır. Habitus düşünsel ve maddesel boyutta bütünleşik bir sermaye olarak alana girer. Habitus pratiklerin önemli bir ögesidir, habitus değiştiçe bağlamın kazandığı anlam da değişecektir (Leander, 2008: 2-7)<sup>4</sup>. Alanlar bağlama göre yapılır; habitus, sermaye ve (simgesel) mücadeleyi doğuran çıkarla şekillenen bağlam alanı yapılandırır ve alanla birlikte yeniden yapılır.

Kültürel diplomasi, bilimsel alan olarak özerkliğini kazanışı yeni olmakla birlikte pratikte Antik çağlardan günümüze değin var olagelmiş ve kendi habitusunu oluşturmuş bir alandır. Ulusların kültürel etkileşimi ile başlayan, kültürün sermayeleştirilip yumuşak güç aracına dönüştürülüp simgesel ve ekonomik sermaye formuyla yeniden üretilişi aşamalarını içeren pek çok farklı habitusu aynı alanda buluşturan kültürel diplomasi, kültürel homojenliğe karşı yürütülen simgesel bir mücadele türüdür. Yaratıcı ekonomi ve yumuşak güç bileşenleriyle habitusunu güçlendirmektedir. Dil kursları, öğrenci/akademisyen değişim programları, sivil toplum örgütleri, resim, sinema gibi sanat pratikleri, eğitim kurumları ve kültür merkezleri kültürel diplomasinin simgesel şiddet uygulama ve simgesel iktidarı elde edip siyasal iktisat başarısına ulaşmak için başvurduğu araçlardır. Her araç, uğruna mücadele edilecek çıkar doğrultusunda yapılandırılır ve bu yapılanmış belli alanlarla anlam kazanır. Söz konusu alanlar, dil, sosyal yapı, ekonomik sistemler ve sanat şeklinde sıralanabilir. Araçları ve onları araçsallaştıracak habitusları anlamlı kılacak olan ise çıkardır; bu nedenle kültürel diplomasi öncelikle egemen olmayı deneyimlemiş aktör habituslarına ihtiyaç duyar. Karşı habituslara yönelik simgesel şiddet stratejilerinin uygulanması, egemen olunan habituslarca tahakküm kırıcı adımlarla karşılaşılmaması için kültürel diplomasi aktörlerinin alan habitusunu kendinde bedenleştirmiş olması gerekmektedir. Bu bedenleşmenin gerçekleşmemesi veya eksik oluşumu kültürel diplomasi alanında simgesel iktidarın kazanılması ihtimalini zayıflatır. Diplomasi, ihtimalleri simgesel güçle gerçeğe dönüştürme sanatı olduğu için egemen olunan habitusun alandaki zayıflıkları, hangi çıkarın onun için değerli olduğu, hangi sermaye türünü güçlendirmeye ve/veya kazanmaya ihtiyaç duyduğu, hangi konumu edinme ihtimali bulunduğu egemen olan habitusça art alan bilgi matrisine eklenmiş olmalıdır. Özellikle egemen olunanların sosyo-kültürel habituslarının bilinmesi kültürel diplomasi alanındaki güç ilişkilerinde yönlendirici habitus olma yetkisini sunacaktır.

4

[https://www.researchgate.net/profile/Anna\\_Leander/publication/267255002\\_Habitus\\_and\\_Field/links/5645722008aef646e6cc3c69.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anna_Leander/publication/267255002_Habitus_and_Field/links/5645722008aef646e6cc3c69.pdf) Erişim Tarihi: 7.10.2020 Saat: 21:00

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

### **Büyük Öteki- Küçük Öteki: İktidar**

Fransız psikanalist Jacques Lacan benliğin oluşumunun merkez noktası olarak öteki kavramını geliştirmiştir. Öteki kavramı kendi içinde büyük öteki ve küçük öteki şeklinde ikiye ayrılır. Küçük öteki aynaya yansıyan imgedir. Öncelikle aynadaki imge bedeninin yansımasıdır. Özne birden fazla parçanın bir araya gelerek oluşturduğu bir benliktir. Benliğin imgesel boyutunu yansıtan küçük ötekinin yanı sıra simgesel boyutta karşımıza büyük öteki çıkmaktadır (Erdemir; 2019: 26). Toplumsallaşma sürecinin ana çekirdeğini oluşturan büyük öteki toplumsal her ögenin simgeleştirilişidir. Toplumsal simgeleştirilişte zirve nokta dildir; öyle ki o, öznenin bile önce var olan ve özneye kendisini var ettirendir. Özneyi kendisine itaat ettirir. Anlamı özne değil öteki üretir; yani konuşma eyleminin asıl yöneticisi ötekidir ve büyük ötekinin sosyalleştirdiği bilinçdışı gündelik dil kullanımında her an kendisini hissettirebilir (Lacan, 1998, akt. Erdemir, 2019:26). Özne ötekileri birleştiren bir özdür ve bazen onlara boyun eğendir bazen de ötekilere imgesel ve simgesel yansıma alanları sunandır. O bir yansımadır ve bu yansımada imgeden simgeye; oradan gerçeklik boyutuna geçişte önemli kılavuzu dildir. Dil, öznenin bilinçli üretimi gibi görünmekle birlikte büyük ötekinin ürünüdür. Dil, topluluğun topluma evrimleşmesini sağlayan kültürün önemli unsurlarındandır. Bu evrimleşme sürecinde etkin rol üstlenen dil, kültür temelli simgesel bir üretim aracıdır.

Dil, bilinç ve bilinçdışı arasında köprü kurar yani bilinçli özneyi büyük öteki ile buluşturur. Lacan'ın dil ile ilgili görüşleri ünlü dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün dile dair düşünceleri üzerinde köklenir. Bilinçdışının işleyişinin Saussure'ün kuramından hareketle okunabileceğini iddia eder. Dilsel göstergelerdeki gösterilen ve gösteren arasındaki bağıntılarla bilinçdışı simge ve sembollerinin yorumlanmasının mümkün olacağını söyler (Erkan, 2019: 1429). Lacan, dilin var olmak için özneye ihtiyaç duymadığı görüşünü oluştururken Saussure'ün "dil göstergelerden oluşan bir dizgedir" tanımlamasını çıkış noktası olarak almıştır. Saussure, dili gösteren ve gösterilenden oluşan göstergeler bütünü olarak kabul ederken dilin simgesel yönünü vurgulamakla kalmaz dilin insandan önce de var olduğunu bizlere anlatır.

Lacan, Sigmund Freud'un id-ego-süperego üçgenini felsefi bir boyut katarak imgesel-simgesel-gerçek üçgeniyle genişletir. Bu üçgen içinde yapısal dilbilimci Saussure'ün dil tanımlaması ve dil-söz ayrımı üzerinden yeni bir kapı aralar. Saussure gösteren ve gösterilen arasında nedensiz bir ilişki olduğuna dikkat çeker. Bu nedensizliğin içinde kültürel dokuyla doldurulabilecek pek çok neden gizlidir. Bu nedenler Lacan'ın kuramında önemli yer tutan ve sosyal yapının yansıması olarak tanımlanabilecek simgesel ile açıklanabilir. Gösterenin gösterilen üzerindeki etki derecesi ve şekli kusursuz bir netlik sunmaz. Bu nedenler imgede simgesel sayesinde var olur. Gösteren ve gösterilen arasındaki bağ nedensiz olsa da onları birbirinden ayıramayacağımız kadar değerli bir kendilik olgusu üzerine köklenen güçlü bir ilişkiden söz edebiliriz. Dil sosyal güçlerin yönettiği ve zamanla sosyal güçler merkezi kaydıka değişen canlı bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın toplumsal ömür içerisinde nedensizlik bağına sabit tutarak değişebilir oluşu simgelerin zamanın dönüştürücü etkisine yeni sosyal güçlerin katılmasıyla boyun eğişindedir. Bu değişiklikte bireysel özgürlük söz konusu değildir; sosyal yapı ve içindeki sosyal güçler bu özgürlüğü sınırlandırır. Dil kuşaklarca aktarılabiliriyorsa bu onun sosyal yapının temel taşı olduğunu gösterir (Saussure, 1985). Dil nedenli ve nedensiz göstergeleri bir arada bulundurur. Burada sözü edilen nedenlilik görecedir; yani bir gösterenin farklı bir ya da birkaç göstergeyle kurduğu ilişki ile anlam kazanması ve bu sayede gösteren ile gösterileni arasında kısmi bir nedenlilik bağının oluşması mümkündür. Bu nedensizliğe rağmen gösteren gösterileninden ayrı değerlendirilemez; çünkü gösterileninden kopuk olan gösteren sadece somut bir sessel öğedir; göstereni olmayan gösterilen ise

dilsel varlık kazanamamış olgu olarak kalır (Saussure, 1985). Gösteren/gösterilen ilişki sistemi aslında dil ve söz arasındaki somut, bir o kadar da soyut olan bağıntısal durumlar ile paralellik gösterir.

Dilde uzlaşmayı aynı sosyal/ulusal sınırlar içerisinde gösteren/gösterilen ilişkisi ile doğrudan kurulabilirken farklı dilsel uzamlarda anadil ile var olan öznenin dilsel kendilik yaratma çabası iki dilin gösterenleri arasında eşleşme ilişkisi kurarak gerçekleşmektedir. Gösterenlerin yarattığı çağrışımlar ile gösterilenlerin hissettirdikleri öznedeki birleşir ve simgesel bir dizge oluşturur. Özne aslında kendisini dille var edebilmek için hep gösteren arayışındadır. Dil var olmak için insana ihtiyaç duymaz fakat varlığının zaman ötesi boyut kazanabilmesi için taşıyıcı sıfatıyla insandan destek alır. Dilin sosyal/ulusal sınırları içerisinde gösteren nispeten daha değişmezken gösterilenin birey zihninde uyandırdığı etki, bilinçdışıdan getirdiği çağrışımlar değişkenlik gösterebilmektedir. Herkesin gördüğü mavi aynı değildir, duyumsadığı meltem, hissettiği sızı bütün bunlar bu denli farklıyken gösterilenin kazandığı değer nasıl aynı olabilir? Gösterenler dilin ulusal/sosyal sınırları aşılar başka dilsel alanlara geçildiğinde şekil değiştirir. Bu değişimde dilin ait olduğu sosyal yapı, kültürel muhteva önem arz etmektedir. Nitekim gösteren sosyo-kültürel tarihin simgeleşmiş bir ürünüdür. Gösteren ile gösterileni buluşturan öznenin bilinçdışıdan toplumsal bilinçdışına doğru akan bağıntı düzlemidir. Gösteren ve gösterilen arasındaki mesafe yaşanmışlıklarla uzayıp kısalsabilir. Özne o dilde yaşamış hem bilinç hem de bilinçdışı düzeyinde bir şeyler biriktirmişse mesafe kısals, yaşanmışlık azaldıkça mesafe artar. Büyük öteki ile küçük öteki arasındaki mesafe ile benzer bir durum söz konusudur.

Gösteren-gösterilen ilişkisi özne-gösteren ilişkisi zemini üzerine kuruludur. Bu konuda Lacan (1966: 467) gösterenin özneyi köleleştiren yönüne vurgu yapar ve gösterenin anlamının öznenin gösterenle kurduğu ilişkide saklı olduğunu belirtir. Küçük öteki öznenin değil aynadaki bedeninin yansımasıdır; bu nedenle de ötekidir. Küçük öteki özneyi taşıyan bedendir; özne kendilik yansımasına kapılsa da aynadaki imge küçük ötekinin bizzat kendisidir. Küçük öteki özneyi var eden parçalardan biridir ve imgesel düzende var olur. Öznenin bedensel yansıması olan küçük ötekidir, toplumsal yapının, dilin yansıması olan büyük öteki simgesel düzeni anlatmaktadır. Küçük öteki oyun alanında sermaye taşıyıcıdır; büyük öteki kural koyucudur. Özne toplumu ötekiyle öğrenir, küçük öteki onu büyük ötekiyle buluşturur ve bu sayede toplumsal bir özneye dönüşür. Özne dille kendisini görünür kılar; büyük öteki de gösterenle simgesel düzleme taşınır. Bir öznenin anlamlı bir değere dönüşmesi diğer gösterenlerle kurduğu ilişkilere dayalıdır. Saussure (1985: 43) dilin konuşan bireyin kişisel işlevi olamayacağını, dil belleğe aktarılırken bireyin bunu kabullenen edilgen bir öznenin daha fazlası olmadığını belirtmektedir. Özne, gösteren kimliğini kazanabilmek için dile yani büyük ötekine teslim olur.

Freud'un sözdizimin eşdeğerliğini arayışı ile Saussure'un gösteren-gösterilen arasındaki ilişki arayışı benzerdir. Gösterenin gerçek dünyada oluşturduğu oluklardan söylemin gerçeğe yakınlık düzlemine, belirsizliğe, simgesel boyuta akışı, bilinçdışına teması gösterilenle mümkün olmaktadır. Gösteren, öznenin dünyadaki konumuyla birlikte onun varlığının, diğer gösterenlerle içsel teması, dünya sorgulaması, nesnelere kurduğu bağıntılarda kendisini ve özneyi var eder. Gösteren olmadan özne olamaz (Lacan; 1966: 533). Özne varlığını gösterenden alır. Her özne kendi ön bilinç, bilinç ve bilinç dışı üçlemesi ile sözdizim kurgusu oluşturur. Bu kurguda etki derecesi daha büyük olan bilinç dışıdır. Özneyi konuşuran bilinç düzeyi iken konuşma anında özgürleşen bilinçdışıdır. Kendisi özgürleşirken özneyi yani gösterenleri köleleştirir. Lacan teorisinde büyük öteki ile tanımlanan sosyal yapı, Bourdieu sosyolojisinde habitusu yapılandıran ve habitusla yapılan sosyal alana işaret etmektedir. Habitusu küçük öteki ile eşleştirdiğimiz takdirde Lacan teorisindeki büyük öteki-küçük öteki denklemi Bourdieu sosyolojisinde habitus-sosyal yapı arasındaki bağıntısal ilişki ile benzerlik göstermektedir. İmgesel düzenin yansıması olan küçük öteki habitus ile eşleşirken, simgesel düzenin ürünü büyük öteki sosyal

yapı ile doğrusal eşleşme kurabilir. Habitus edinerek görünür konumu elde eden özne artık bir gösterendir. Sosyal yapıda büyük öteki için küçük öteki ve her bir gösteren için gösterilen olan özneyi bu parçalarla bütüne ulaştıran simgesel düzlem dildir. Dil sosyal yapının sistemsel işleyişindeki ana etmendur. Saussure dil-söz ayrımını yaparak aslında büyük ötekideki küçük ötekiyi ayırt etmemize yardımcı olur. Dil toplumsal olandır, söz öznel. Dil büyük ötekidir, söz küçük ötekidir. Dil toplumsalın sınırlarını çizen simgesel düzendir. Dil toplumsal sınırlarda şekillenir ve bireyi belli sınırlar içerisine yerleştirir. Dil bireyi edilgen konuma taşıırken söz ona aktif eyleyici konumunu sunar. Dil ana gösterendir ve konuşan birey gösterilen olarak onun boyunduruğu altında bilinçsizce söylem üretmektedir.

İki dili, iki büyük ötekiyi bir araya getiren kapsayıcı/birleştirici öteki olan çeviri, iki dil bir söz arasında işlevsellik kazanır. Çevirmen çeviri eylemini gerçekleştirirken iki küçük ötekidir ve karşısında iki büyük öteki bulunmaktadır. Çevirmen her bir büyük ötekiye uyumlu iki ayrı habitus edinmek zorundadır. İki dili bir söze dönüştürücü rolüyle çevirmen her bir göstereni bir diğer gösterenle eşleştirip gösterilen matrisi oluşturmakla yükümlü bir iletişim uzmanıdır. Hem iki dilin yani sosyal yapının habitusunu edinmeli hem de çeviri yapacağı alanın habitusu ile özdeşlik kurabilmelidir. Çevirmen çeviri eylemi sonunda gösteren olabilmek için defalarca küçük öteki olacak, kerelerce gösterilen kalacaktır. Büyük ötekiler ile uyumluluk yakaladığı an simgesel düzlemde kendisini ve çeviri ürününü var edebilecektir.

### **Sosyal aktörlerin kültürel habitusu: Önbilinç, bilinç ve bilinçdışı**

Her birey önbilinç, bilinç ve bilinçdışı arasında sıkışan sosyal bir ruhtur. Bu ruhların fiili ve etkileşimsel birliktelikleri temelli yapıya sosyal yapı denilmektedir. Sosyal yapı, aktörleri ve kurumlarıyla gerçeklik düzleminde kendisine yer bulan somut bir olgu iken, aktörleri ve kurumları birleştirici yönüyle gerçeğe yakın soyutluk düzleminin kurucusudur. Bireysel önbilinç, bilinç ve bilinçdışının organik yöneticisidir diyebileceğimiz sosyal yapı bireyi toplumsala taşır. Toplum ortak kültürel tarih çerçevesinde, aynı coğrafyada aynı dilsel, algısal zeminde insanları birleştirir (Aydemir, 2011). Bir devletin/ülkenin tarihi araştırıldığında farklı bilinçdışlarına temas edilerek gerçekleştirilen yeni nesnel bir bilinçdışına ulaşılır. Daha açık bir ifadeyle söylemek gerekirse; bir ülke toplumsal çekirdeği ile var olur ve bu çekirdek aslında onun bilinçdışıdır. Toplumsal olanın güç kazanması toplumsal bilinçdışının yönetilebilmesine bağlıdır. Nitekim bilinçdışı, bilimsel, sanatsal, politik üretimin toplumsal esaslarını içinde barındırır. Toplumsal koşullardan bağımsız üretimler, çıkarlarca yönetilen yapay ürünlerin oluşturulması sonucunu doğurur (Çeğin; 2015: 7-9). Toplumsal koşullar ve sosyal genetikle şekillenen ürünler sosyal bilinçdışının toplumsal bilinç düzlemine çıkış şeklidir.

Freud bilinç, önbilinç ve bilinçdışını farklı ve birbiriyle ilintili evrenler olarak tanımlamaktadır. Freud bilinçdışının bilinci ve önbilinci içeren geniş bir evren olduğunu belirtir. Bilinçli olan bilinç düzeyine ermeden bilinçdışı bir ön aşamadan geçer. Bilinçdışının yansıttığı gerçeklik ruhsal gerçekliktir. Bilinç, bilinçdışını temsil etmekte yetersiz kalan daha küçük evrendir; bilinçdışı işlemeye başladığı an alanı tamamen terk etmez fakat özneyi dış dünyaya yansıtan, imgesel alan ile simgesel alan bütünlüğünün sağlanması için önemli bir evrendir. Önbilinç, bilinç ve bilinçdışını birbirine bağlayan bir geçiş yolu gibidir, bir nevi sansür aşamasıdır. Önbilinç bireyin tamamen ussal yönünü yansıtırken bilinçdışı bireyin ruhsal yönünün içe dönük bilinç kapılarını zorlayan gece düşlerinde, gündüz dil sürçmelerinde kendisini görünür kılandır (Freud, 2010: 327-333). Bilinç ussal ile ruhsal arasında denge kurmaya çalışan bireyin dış dünyadaki varoluş formudur. Varoluşunu algıladığı ve yorumladığı ölçüde bilince, onu düşlediği ve ondan kaçtığı derecede bilinçdışına temas edebilir. Bilinçdışı aracılığıyla büyük ötekiyi anlayabilir, bir iç benlik yaratabilir, onunla özdeşleşebilir. Bilinçdışı Lacan'ın kuramında sosyal yapı,

kültürel semboller ve dilsel göstergeler üzerinden büyük öteki ile özdeşlik kurar. Küçük ötekilere sosyal uzamda konumlar kazandıran bilinçdışı bir oluşumun varlığından bahseden Lacan'daki (Erkan, 2019: 1430-1431) küçük ötekinin bilinçli bir özne olarak simgesel alanda kendi ötekileri ve diğer ötekilerle temaslar kurarak kültürel habitus edindiğini söyleyebiliriz. Bilinç, önbilinç ve bilinçdışı birbirinden bağımsız değildir. Bilinçdışı bilincin karşısında yer alan bir evrenden ziyade ondan etkilenen ve aynı zamanda onu çevreleyen bir evrendir. Onun dışındadır ama aynı zamanda onun içinden hareket kazanmaktadır.

Lacan'ın ilgili kuramı habitus kavramının psikanaliz açısından netleştirilmesi hususunda faydalar sunmaktadır. Bourdieu kendisini psikanaliz için yetersiz olmakla itham etse de kendi oluşturduğu sosyolojik evrenin psikanaliz ile temas halinde oluşu yadsınamaz. Bourdieu'nün simgesel sermaye kavramını çalışmamız açısından dil ile değerlendirdiğimiz aşamada Lacan'ın simgesel dil tanımlamasına değinme gerekliliği doğmaktadır. Simgesel dil, ego ideallerin varlık bulduğu toplumsal kabule dayalı alandır. Ego ideal özneyi dilsel alanda konumlandırır. Lacan'ın simgeseli ile Bourdieu'nün simgesel sermayesi aktörlerin tanınma arzusu bağlamında benzeşim gösterebilir. Simgesel sermaye, kültürel sermaye ile tamamlanan ve Lacan'ın 'simgesel dil'i ile güçlenen bir kavramdır diyebiliriz. Lacan'ın kuramındaki *imgesel* alan ile habitusu eşleştirebiliriz. Habitusu tecrübe tümleyici yönüyle ele aldığımızda öznenin büyük öteki olabilme çabasının tarihçesi öz, yenilenebilir yatkınlıklar sözlükçesi olarak nitelendirebiliriz (Steinmetz, 2015: 168-185). Her bir deneyim öznenin bedensel parçalanmasına yol açar, her bir parçalanış özneyi yeni imgesel alanlara taşır. Özne parçalanmış bedeninin imgesel bütünlük kazandığı alandır; Freud'un deyişiyle *ego*, Bourdieu sosyolojisi açısından *habitus*dur. Lacan için imgesel alan öznenin simgesel mekanizmanın hâkimiyeti altına girişiyle başlar ve bedensel yok oluşa kadar devam eder. Bourdieu'nün habitusunun üretim alanı Lacan'ın imgesel alanı içerisinde gerçekleşir. İmgesel olanın simgeselin boyunduruğu altında şekillendiği, değiştiği mekanizmada imgesel özdeşleşmeler savunmalar geliştirir. Bu karşıtlıklar özne-beden bütünlüğü ihtimalinin bütünlük habitusunun oluşması için psikolojik şartlar taşıdığını gösterir. Habitus tıpkı öznenin özdeşleşmeler anında yaşadığı bölümlenmeler gibi habitus da her uyumlulaşma, özdeşleşme anında bilinçli ya da bilinçsizce toplumsal uzamlarda bölümlenmelere maruz kalmaktadır. Özne toplumsal uzamlarda farklı alanlarla karşılaşır ve her yeni karşılaşma habitusunun yeniden tasarımı beraberinde getirir. Özne artık iki bilinç arasında bedenleşen bölünmüş bir habitusa dönüşür. Daha açık ifadeyle; özne birden fazla alana uyumlulaştığında birden fazla bilinç edinir. Bu aslında habitusun toplumsal yönünü, öznenin simgesel düzende var oluş şeklini yansıtmaktadır.

Habitus farklı sosyal uzamlarda bölünüp kırılmalar yaşıyorsa, yeni dönüşümlere uğruyorsa öncelikle toplumsal alanın ruhsal temelleri irdelenmeli, sosyal psikoloji analiz edilmelidir. Habitusun kırılmalarını sosyolojik bağlama oturtabilmek onu Lacan'ın ifade ettiği simgesel düzende birleştirebilecek olan organik bağın psikanalitik özde saklı olduğu gerçeğini kabul etmek mümkündür. Sosyoloji ve psikanaliz birbirinden çok bağımsız iki alan değildir. Bunun en temel ispatı her ikisinin de inceleme nesnesi olan bireydir. Bireyin özneye, bölümlenmiş ve bütünlük habitusa evrimleşmesini psikanalizden tamamen kopuk bir şekilde değerlendirmek insanın duygular örüntüsü olduğu gerçeğini göz ardı etmektir. İmgesel ve simgesel ile büyük öteki ve küçük ötekiyle Lacan'ın anlattıkları ile habitus, alan, doxa, sermaye ile Bourdieu'nün anlattıkları birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Her ikisi de öznenin farklı konumlarda edindikleri özdeşleşmeleri, uyumları hatta uyumsuzlukları farklı açılardan ele alarak birbirlerinin kuramlarında eksik kalanları tamamlamaktadırlar.

Sosyal bir varlık olan insan Lacan'da üç farklı konuma erişebilir. Daha önce de değindiğimiz gibi bu üç konum imgesel, simgesel ve gerçektir. Lacan'daki ayna evresi Freud'daki egoya, ego oluşumuna denk

gelmektedir. Ayna öznece karşılaşılan, özdeşim kurulan evredir. Özne ilk özdeşimi yabancı öznelerce kurar, kendi bütünlüğüne, imgesel varlığına ilk temasının yabancı varlıklar üzerinden oluşu özneye kendisi için *öteki olma* sonucunu doğurur. Söz konusu yabancılaşma Freud için de kendisini yönetemeyen bir özne olarak karşımıza çıkar. Özne ötekiden farklı bir bendir; imgesel alanda var olan bütünlüklü bir simgedir. İmgesel ve simgesel alanda büyük öteki ve küçük öteki arasında bir özne vardır. Bu özne bazen yöneten bazen yönetilen bir aktördür ve bazen de farklı parçalarını ön plana çıkartan çoklu parçanın tek bir bütünüdür. Freud'un ben (id) dediği özne ben olabilmek için önbilinç, bilinç ve bilinçdışı savaşımını doğru yönetip galip gelmek zorunda olan sosyo-kültürel bir aktördür (eyleyendir). Egemen olan ya da egemen olunan rolleriyle özne, konumlandığı alanlara uygun habituslar edinerek yeni parçalara bölünür. Egemen konumu ele geçirme dürtüsü de egemen bir aktörün takipçisi olma arzusu da bilinçdışının müdahaleleriyle belirlenir. Sosyal uzamdaki konumlara geçiş eyleyici rolüyle eylemlerinin sonucu gibi görünmekle birlikte bilinç ve bilinçdışının ezeli rekabetinin ürünüdür.

Aktörlerin alan hâkimiyeti, egemen olma arzusu ya da boyun eğme içgüdüleri sosyal bilinçdışının bireysel olanda habitus üretme formudur. Sosyal bilinçdışımızda tarihsel öze dayalı aşağılanmışlık hissi hâkimse bireyin edineceği, kültürel, politik, sosyal habitus egemen olunan konuma daha meyilli olmakla birlikte merkez konumdaki egemen aktörün sempatisini kazanmasını sağlayacak eylemlerde bulunmayı tercih edecektir. Sosyal bilinçdışı tarihsel çekirdeğinde mutlak bir erk taşıyorsa bu dürtüyü bireyi hep merkezde olma yolunda eylemler yapmaya itecektir. Bireyler edinecekleri habitusları sosyal bilinçdışıyla yani içlerine doğdukları toplumun psikanalitik tarihleriyle seçerler. Herhangi bir sosyal uzamda aktör olan öznenin habitus edinmesi bilinçli bir tercih olabilir fakat ardına gizlenen itici güç niteliğindeki sebep, motivasyon kaynağı bilinçdışından doğmaktadır. Öznenin bilinçdışı sosyal bilinçdışından bağımsız değildir. Nitekim önbilinç ve bilinç de toplumsal alanın sınırları içerisinde şekillenmektedir. Toplumsal alanın sınırları ise kültürle çizilmektedir. Bu nedenle her özne temas ettiği toplumların kültürlerini edinmeli ve kendi kültürel habitusunu tüm mücadele alanlarında koruyup diğer oyun kurucuları kendi kültürel alanlarına çekebilmeli hem de onların kültürel alanlarındaki oyunlarda etkin olmasını sağlayıcı ikincil bir kültürel habitus edinmelidir. Bunu yapması oyunun mevcut doxalarına uyması ve yeni doxaların geliştirilmesinde söz sahibi olabilmesi için önemlidir. Oyunda doxaları belirleyen taraf olmak güçlü bir sermaye kadar sağlam bir habitusu da gerekli kılar. Sermaye, alan, habitus, doxa ve illusio birbirini takip eden zincir halkaları gibidir. Bu olgular zinciri bir aktörü eyleme iter ve eylemin sonucunu yine aktöre yöneltir. Bu zincirin her bir halkası oluşurken aktörlerin önbilinç süzgecinden geçerek bilinçli eylemlerine az ya da çok müdahil olan görünmez bir bilinçdışı hep vardır ve alanın gerçek eyleyeni odur. Eyleyenleri boyun eğdiren organik bir oluşumdur. Öznenin doxaları istediği gibi anlamasında ve anlatmasında etkin olan yine bilinçdışıdır. Bilinç sermaye oluşturup alana girmek için çabalayandır fakat onun doxalara ve alana/oyuna yaklaşımını belirleyen bilinçdışıdır. Mücadele için motive ya da demotive kaynağı olarak bilinçdışı önbilincin sansürlerine rağmen kendisine göstermeye devam eder. Parçalı yapının bütünlüklü sergilenişi olan özne, önbilinç, bilinç ve bilinçdışının uzlaşım ve savaşımının yaşandığı simgesel bir alandır. Bu alan öznenin içinde ve ötesinde bir yapılanış sergiler.

Önbilinçleri ile alanı tanıyan, bilinçleriyle alımlayan ve bilinçdışılılarıyla arzulayan aktörlerin çıkarları onları alana çeker. Çıkarın büyüklüğü oranında sermaye koyarlar ve habitus edinme çabasına girerler. Çıkarın cazibesıyla doxalara boyun eğer ve yeni doxalar inşa ederler, alanda konum edinirler, diğer aktörlerle nesnel bağıntılar kurarlar. Yukarıda da belirttiğimiz gibi çıkar özne için ilk kıvılcımdır, sermaye alana girebilme gücüdür fakat alanda mücadeleyi bilinçli eylemlerle yürütebilmek için vazgeçilmez olan ise habitustur. Bu nedenle alanı önbilinci ile gözlemleyen, alana dair habitusu bedenleştirebilen özne bilinçdışının çıkara değgin arzularını gerçekleştirebilir. Öznenin kendi özünde

büyüttüğü bir kültürel habitusu vardır. Her mücadele/oyun alanının kendince gerekli kıldığı bir kültürel habitusu vardır. Mücadelenin kuruluş şekli, çıkarın çıkar olarak algılanışı ve algılatılışı alansal bir kültürel habitusu doğurur. Başka bir ifadeyle; alana özgü kültürel habitus aktörlerce tanınır. Alan habitusu, alanda işleyen ve alanı işleten bir tür organizmadır. Bu organizmanın mekanik görüntüsünün ardında işleyen organik bir yapı vardır ve bu yapının temeli alansal habitustur. Ferdinand de Saussure'ün kuramından aşına olduğumuz gösteren ve gösterilenin ters açı çizdiği noktada habitus başlar ve mücadeleye dair tüm hamlelerin oluşumuna zemini hazırlar; aktörlerin bu zeminde doxalara uygun şekilde hareket etmelerine, alanı yeniden inşa etmelerine, çıkarı dönüştürüp sermayelerini güçlendirmelerine imkân tanır.

Görüldüğü üzere önbilinç-bilinç-bilinçdışı üçlemesi alan-sermaye-doxa-illusio dörtlüsünün kesişim kümesi habitustur. Habitus özneyi büyük ötekide görünür kılar, alanda aktör olmasına ve eylemlerinin gerçek öznesi olabilmesine yardım eder. Alanlardaki oyuncular gerek özne gerek aktör gerekse öteki olsun sermayeyle görünürlük, habitusla devamlılık kazanır. Kültürel habitus ilgili kültürün aktörlerce bedenleştirilmesi durumudur ve aktörlere sosyal alanlarda var olma olanağı sunar. Kültür siyaset, inanç, eğitim, sosyal yapı vb. topluma ve özneye dair her şeyi öz çekirdeğinde barındırır. O halde kültürel habitus çoklu parçadan oluşan bir giysidir; diğer habitusları içeren ve onlardan öte olmayı başaran organik bir mekanizmadır. Kültürün bilinçdışının bütün hücrelere sızmış bir oluşum olduğu göz önüne alınırsa aktörleri mücadele alanına sokan bilinçdışı için kültürün bedenleşmiş formu olan kültürel habitusun cazibesi tartışmasız bir hal alacaktır. Kültürel habitus küçük öteki ve büyük ötekini bir arada tutan sosyal yapının ana unsurudur. Kültürel habitus öznelere aktörlere evrilisinde olduğu kadar alanların inşası ve yeniden inşasında da etkindir. Bir alanın inşası ne kadar zor ise yeniden inşası da bir o kadar zordur; hatta yeniden inşa sürecinin daha sancılı olacağını söyleyebiliriz. Bir alanın inşa ve yeniden inşa sürecinin asıl kazananı alansal kültürel habitusu en iyi şekilde içselleştirebilen aktörlerdir.

### **Kültürel diplomaside çevirinin araçsallaştırılması**

Kültürel diplomasi alanının eyleyicileri etkinliklerini arttırabilmek ve alanda güç sahibi olabilmek için ulusal kültürel sermayenin tüm bileşenlerini kullanmalıdır. Ulusal kültürel sermaye bileşenlerinin birbirlerinden ayrı, birbirleriyle iç içe ve en çok da birbirlerini tamamlayıcı noktalarını öne çıkararak incelemelidir. Bu şekilde uluslararası kültürel piyasanın yönlendirici, doxa belirleyici gücü konumunu edinebilir. Bu inceleme, eyleyicilere sermaye-alan eşleşmesi ile sermaye-alan-illusio üçlemesinin kesişimlerinin doğru saptanmasında yardımcı olabilecek kültür diplomatik araçların tespiti için önem taşımaktadır. İlk bölümde de değindiğimiz üzere, küreselleşen dünya ile birlikte değişen diplomasi anlayışının ürünü olan kültürel diplomasi ulusal cazibeyi canlı tutarak ülkeye saygınlık ve sermaye kazandırmaya çalışan bir alandır. Kültürel diplomasi araçları; öğrenci değişim programları, kültür merkezleri, sivil toplum örgütleri, dil kursları, okullar, sanatsal faaliyetler vb. şeklinde sıralanabilir. Araçları anlamlı kılan alanlarıdır ilkesinden hareketle oluşturduğumuz çalışmada araçsal alanları sosyal yapı, yönetim şekli, dil ve sanat, ekonomik sistemler olarak sınırlandırdık. Çeviri dil ve sanat alanına ait bir araç olmakla birlikte diğer alanlarda da açık ya da örtük bir şekilde araçsallaştırılabilir.

Kültürel diplomasi ile çeviribilim alanlarının temel birleştiricisi kültürdür. Kültürel unsurlar kaynak metni ana formuna kavuşturandır ve aynı zamanda metindeki yüzeysel yapı ile derin yapıyı yapıştırıcı niteliktedir. Bu nedenle çeviribilim alanının önde gelen teorisyenleri kuramlarını oluştururken eşdeğerlik kavramını temel almıştır. Bunlardan ilk sırayı çalışmanın sınırları açısından Eugene Nida'nın aldığını söylemek isteriz. Çeviribilim alanında kültürel farklılıkları ele alan ilk kuramcı olarak Nida'nın eşdeğerliğe yaklaşımı iki çeşit eşdeğerliğe vurgu yapar. Bunlardan birincisi devingen diğeri ise biçimsel

eşdeğerliktir (Karavin, 2016: 128-129). Nida, çeviri metin hazırlanırken kültürel öğelerin taşıdığı öneme değinmiştir. Kültürel yapıların metin üretiliş sürecine etkileri ve toplumsal algıların erek kültürde metnin yeniden üretilişinde oynadığı rol üzerinde durmuştur.

Nida için minimal ve maksimal düzeyde eşdeğerlikler söz konusudur. Maksimal düzeydeki eşdeğerlik, kaynak ve erek metin okurlarının aynı anlama ve algılama koşullarının sağlandığı durumdur. Bu düzey dilsel kullanım ve kültürel tarih benzerlikleriyle mümkündür. Minimal düzeydeki eşdeğerlik, erek okur kitlesince kaynak metin okurlarının metni algıladığı şekil ve oranın anlaşılması durumudur. En iyi çeviriler maksimum ve minimum düzey arasında bir yerlerde eşdeğerlik yaratılabilen metinlerdir. Devingen eşdeğerlik çeviriye konu olan dillerin ve kültürlerin benzeşen ve ayrışan noktalarında varlık bulur. İlgili diller ve kültürler arasındaki benzerlik ne denli çok olursa anlamak ve anlatmak o kadar kolay olur. Başka bir ifadeyle; benzerliğin arttığı oranda kaynak metindeki derin yapı ile erek metindeki derin yapı birbirine yaklaşır, farklılık büyüdükçe aradaki mesafe de aynı ölçüde açılır. Sadece yüzey yapının örtüşmesi güzel bir çeviri metin üretilişi için yeterli bir ölçüt değildir. Nida, aynı sözcük ve kültürel ifadelerin iki dilde birebir aynı olamayacağını fakat işlevlerinin aynı olacağını vurgular ve eşdeğerliğin bu noktada doğduğunu dile getirir (Nida; 2001: 224-225). Güvenilir çevirilerin doğru kurulan eşdeğerlik düzeyleriyle mümkün olacağını vurgulayan Nida için minimal düzeydeki eşdeğerlik biçimsel eşdeğerliğe denk gelirken maksimal düzeydeki devingen eşdeğerliği karşılamaktadır.

Nida, devingen eşdeğerlik kavramının yanlış anlaşılmasından rahatsızlık duyar. Kavramın, pek çokları tarafından iyi etki yaratan erek metnin devingen eşdeğerliği yakaladığı ve bu durumda kabul edilebilir olduğu şeklinde yorumlandığını söyler. Etki ve devingenlik arasında farklılık bulunduğunu belirtir. Kaynak metin ve okuru arasındaki organik bağın aynısının erek metin ve okurları arasında kurulabilmesi devingen eşdeğerliği tanımlayan durumdur. Devingen eşdeğerlik, algısal ve alımlama düzeyindeki eşdeğerlik türüdür. İşlevsel benzerlik kaynak metin ve erek metni anlamsal eşdeğerlikte birleştirir. Kültürel öğelerin yoğun olduğu metinlerde yüzey yapıya değil derin yapıya odaklanılmalıdır. Bazen fonolojik farklılıklara odaklanılan bakış açısı dilsel-kültürel bağlamda işlevsel aynılığı yakalamayı engelleyebilir. Bu nedenle yüzey yapı ve derin yapı, işlev ve etki birlikte ele alınmalıdır (Nida, 2001: 225-226).

Çeviri açısından biçimsel eşdeğerlik işlevsel denklidir. İşlevsel denklik sosyo-semiyotik temelli bazı önemli anlamların yakalanması işlevidir. İlk etapta sözel göstergelerin çözümlemesi yapılır. Kaynak dildeki gösteren-gösterilen birlikteliğinin erek dilde yakalanması işlevi gerçekleştirilir. İkinci etapta göstergeler, dilsel-kültürel mozaği oluşturan birimler olarak ele alınır. Üçüncü etap anlamın gönderge durumunun keşfedildiği aşamadır. Dördüncü etapta anlam-bağlam eşleşmesi yapılmaktadır (Nida, 2001: 226-227). Bu dört etap tamamlandığında biçimsel eşdeğerlik sağlanmış olur çünkü göstergelerin işlevsel aynılıkları her iki metinde de yakalanmış olur. Dilsel ve anlamsal doğru aktarım olan biçimsel eşdeğerlik kültürel arka planı ve kaynak metnin dilsel evrenini de edindiğinde metinler arası devingen eşdeğerlik sağlanmış olur. Kültür elçisi konumundaki çevirmenin işlev denkliği yakalamaya çalıştığı biçimsel eşdeğerlik aşaması, kültürel tarihi, dilsel coğrafyayı ve beşerî yaşanmışlıkları kapsayan devingen eşdeğerliği sağlamaya uğraştığı aşamada harcadığı çabadan görece daha azdır. Devingen eşdeğerlik kültür üzerinde şekillenmektedir. Kültürün bir toplumun bireylerince edinilen doxalar, değerler ve pratikler bütünü olduğu göz önüne alındığında devingen eşdeğerlik sağlamadaki çabanın maksimal düzeyde olmasının gerekçesi netlik kazanır. Çevirmeni çeviri sürecinde en çok zorlayan eşdeğerlik türü olan devingen eşdeğerlik, çevirmeni iletişim uzmanı kimliğinin yanı sıra kültür uzmanlığı edinmeye de zorlar.



Çeviri/kültür birlikteliğini Peter Newmark'ta görmek de mümkündür. Newmark, Nida'nın görüşlerini temel almakla birlikte kültürler arası büyük farkların tamamen bir eşdeğerlik elde etmeyi imkânsızlaştırdığını vurgular. Dahası "kültürel eşdeğerlik" kavramını geliştirir. Metindışı kültürel öğelerin benzerliğini tanımlamak üzere kullanılan bu kavram (Newmark, 1988: 49, 83) anlamsal ve iletişimsel eşdeğerliği barındırmaktadır. Böylece Newmark, Nida'nın biçimsel ve devingen eşdeğerliğini aynı şemsiye altında birleştirmiştir. Her iki kuramcı da metin dışı öge olan fakat metnin derinine işleyen kültürün çeviri sürecini zorlaştırdığını fakat en sağlıklı çevirilerin kültürel bağdaşıklıkta geçtiğini vurgulamışlardır. Kültürel yakınlığın dilsel yakınlık doğurduğunu ve sosyo-psikolojik benzerliği tetiklediğini söyleyebiliriz. Bu nedenle kültürel benzerliklerin fazlaca bulunduğu iki farklı dilin kullanıcıları arasında etkili bir çekim olur ve bu iki kültür arasında yapılan çeviriler ulus edebiyatlarında merkez konuma geçebilir ve ekonomik sermayeye dönüşebilir. Yabancı kültürde benzer olanın uyandırdığı etki oldukça doğaldır ve bir o kadar da güçlüdür. Özellikle kültürel diplomasi bağlamında doğal etkinin yaratacağı güç rekabet alanında (edebiyat, eğitim, sanat, müzik, vb.) sermaye olarak dönecektir. Kültürel öğelerdeki benzerlik derecesi kültürel diplomatik hamlelerde güçlendirici unsurdur ve etki yaratma araçlarının seçimini kolaylaştırmaktadır. Farklı olanın yarattığı cazibe de elbette göz ardı edilemez. Tam da bu noktada Newmark'ın sözünü ettiği birebir kültürel eşdeğerliğin mümkün olmaması durumu devreye girer ve o farklılık merak uyandırıcı şekilde işlenebilirse hedef kitleye etkili bir yumuşak güç uygulanabilir.

Sözlü veya yazılı her metin az ya da çok kültürel bir arka plan taşımaktadır. Kaynak metindeki arka planın erek metinde de benzer bir fonun oluşturulabilmesi ruhsal etki denkliliğine bağlıdır. Bir önceki bölümde de değinildiği üzere kültür sosyal aktörlerin ön bilinç, bilinç ve bilinçdışına işleyen ve onları yönlendirici bir güce sahiptir. Bilinçdışının her köşesine işleyen kültür öznelerinin psikolojik bütünlüğünü belirleyici etmenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle bir ulusun etki altına alınmak istendiği durumlarda öncelikle o ulusun kültürel dünü, bugünü incelenmelidir. Nitekim kültür ulusal psikolojinin ana katmanını oluşturmaktadır. İstenilen etkinin yaratılması bu ana katmana yerinde dokunuşlarla daha kolay olacaktır. Erek dilde yeniden üretilecek olan çeviri metinde bu katmanı harekete geçirici hususlar öne çıkarılmalı, negatif etki yaratacak noktalar ise elimine edilmelidir. Ulusu etkilemek bilinçdışına temastan geçmektedir ve bilinçdışı kültürel dokunun içerisinde şekillenen ve aslında ulusları şekillendirici nitelikte bir organizmadır. Kültürel diplomasının ana hedefinin cezbetme ve bu sayede istenilenleri askeri yaptırım olmaksızın diğer aktörlere yaptırma olması, ulusal bilinçdışına simgesel şiddet uygulayacak kültürel göstergeleri özellikle yüzey yapıda içeren bir çeviri yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada çevirinin üstlendiği jeopolitik görevin önemi de ortaya çıkmaktadır.

### Çevirinin jeopolitik rolü

Çeviri bilimler arası özelliği ile öne çıkan teorik ve uygulamalı bir alandır. Dilbilim, sosyoloji, antropoloji vb. alanların yanı sıra siyaset, diplomasi alanları ile de yakın temas halindedir. Değişen dünya algısıyla birlikte bilimsel alanlar da dönüşümler yaşamıştır. Diplomasi ile yakından ilintili olan siyaset bilimi de dönüşüm geçirmiş ve pek çok alt alanı ortaya çıkmıştır. Bu alt dallardan bir tanesi de bir asrı aşkın geçmişiyle, devingen yapıda görece genç bir alan olan jeopolitiktir.

Jeopolitik, yeni dünyanın genç siyaset bilimlerinden biridir. Jeopolitik, devletlerin coğrafi konumları çerçevesinde çizdikleri politika planlarını, konumlarının avantaj ve dezavantajlarını, sınır komşularıyla olan ilişkilerini, komşu devletlerin siyasi tutumlarını yorumlama stillerini irdelemektedir. Coğrafya ve siyaseti birleştiren jeopolitiğin bilimsel anlamda ortaya çıkışı XIX. yüzyılın sonlarına tekabül etmektedir

(Hasanov, 2012: 199-200). Coğrafi sınırların siyasi kaderin sınırlarında ne ölçüde belirleyici olduğu sorusuna yanıtlar arar. Aslında coğrafi sınırlar ülkenin kültürel habitusunu şekillendirdiği gibi kurulacak politik oyunların alansal habituslarına da etki eder. Coğrafyanın kalıcı izli kader çizme karakteristiği çevirinin ortaya çıkışı ile zedelenmiştir. Çeviri, ülkeleri coğrafi sınırların çizdiği yazgılarının dışına taşıyan önemli bir yumuşak güç aracı türüdür. Simgesel şiddet uygulayabilmek için egemen olunmak istenen kitlenin diline hâkimiyet gerekir ve bu hâkimiyet çevirmenlerce harcanan simgesel emeğin ürünü olarak ortaya çıkar.

Çevirinin yumuşak güç silahına dönüşebilmesi dilsel sermayenin gücüne bağlıdır. Sermayenin gücü oranında coğrafik koşulların çizdiği yazgı silinebilir. Jeopolitikte çeviri tıpkı kültürel diplomasi ile yumuşak güçte olduğu gibi dilsel alandan kullanılacak etkin bir araç, güçlü bir silah ve en önemlisi zengin bir simgesel sermayedir. Dile dair dizgenin özünde kültürel unsurlar bulunmaktadır ve kültürel dizge dilsel öğeleri içeren geniş bir paradigmaya sahiptir. Çeviri kültürel unsurların diller aracılığıyla gün yüzüne çıkmasını diğer kültürlerle kurulacak tanışıklık ve yabancılaşma derecelerinin netleşmesini sağlar. Bu noktadan hareketle çeviri için kültürlerin simgesel dizgede oluşturduğu simgesel bir paradigma tanımlaması yapılabilir. Çeviri, dil-kültür ikiliğinde önemli rol üstlenir; coğrafya ise onları buluşturan ana zemindir. Benzer ve/veya farklı coğrafyalarla tanışık kılmak takip edilen başarılı bir dış siyaset kültürü ile mümkün olabilir. Bu noktada işe koşulacak olan kültürel diplomasi araçsal alanlarından dile dolayısı ile çeviri aracına ihtiyaç doğacaktır. Nihayetinde diplomasi bir iletişim sanatı, çeviri bir iletişim aracıdır. Alana araçsal hizmette bulunması olağandır.

Jeopolitik, coğrafi etmenlerin şekillendirdiği fiziki konum, doğal rezervlerin siyasi bir unsur olarak kullanılarak ekonomik sermayeye dönüştürülüşü, iklimsel etkiler, demografik durum (oran değişimleri), yürütülen iç politika, dış politikayı temas noktaları olarak belirler. Klasik jeopolitik konu alanları etnik kimlik, askeri güç, yayılma stratejileri, güvenlik algısı vb. şeklinde sıralanabilir. Klasik jeopolitiğin teorik alt yapısının genişlemesiyle modern bir paradigma kırılışı yaşanmıştır. Bu yeni jeopolitik için uluslararası alanlarda yürütülen mücadelelerde kültürün, teknolojinin, ekonomik, simgesel sermaye unsurları, simgesel güç araçları odak noktası olmuştur (Hasanov, 2012: 200-202). Tıpkı kültürel diplomaside olduğu gibi modern jeopolitikte de askeri güce dayalı sert güç yerini yumuşak güce bırakmıştır.

Jeopolitik bir ülkenin sosyo-kültürel ve politik arkeolojisidir. Değişen yeni dünya algısına ayak uyduracak niteliktedir; zira coğrafyayı sabit bir konumu ifade eden somut, savunulması gereken bir yer ve bu uğurda güdülen siyaset unsuru olma kalıplarından kurtarmıştır. Coğrafyanın sınırlarının dünya sınırları olduğunun ve aynı zamanda coğrafi avantaj ve dezavantajların doğru yönetilmesinin sermaye döngüsündeki önemini anlaşılmaması sağlayan bilimsel alanlardan biridir. Jeopolitik tıpkı çeviri gibi bilimler arası kesişmelerde kendi alanı için araştırma nesnelere geliştirici niteliktedir. Doğası gereği zaten multidisipliner bir yapıda olan jeopolitik öncelikle coğrafya ve siyaseti birleştirir; ardından onların temas ettiği alanları ve onların alt alanlarını araştırma konuları ve araçsal ihtiyaçları için bilimsel inceleme alanına dâhil eder. Bunların arasında tarih, ekonomi, sosyoloji, ideoloji, demografi sayılabilir. Jeopolitik, coğrafyanın insanı etkileme derecesini, insanı temel araştırma nesnesi yapan hemen hemen bütün bilimlerle ve alt alanlarıyla nesnel bağıntılar kurmuştur. Coğrafya ve politika birleşimden doğan bu alanın dil ile ve dolayısıyla çeviri ile bağıntılar geliştirip onu araçsallaştırması yumuşak güç kullanımını kolaylaştırır.

Dünya devletlerinin çok uluslu kimlikleri yeryüzündeki coğrafi sınır algılarının değişmesini ve jeopolitik bilimsel inceleme alanlarının genişlemesini sağladı. Bu genişleme sayesinde çeviri ile dolaylı bir temas

kurdu. Çeviri modern anlamdaki jeopolitik için araştırma nesnelere hızlı temas konusunda yardımcı araç olabilir. Çeviri, coğrafya ve politika ilişkisinde ulusal sınırların uluslararası sınırlara geçişi hızlandıran bir yumuşak güç unsuru olarak jeopolitik rol üstlenebilir. Jeopolitik öncelikle fiziki alanla ilgili politik olayları ele alır. Klasik jeopolitikten temellerini alan bu ilk aşamada çeviri doğal kaynakların sermayeye dönüştürülmesinde, sınır komşularıyla olan ilişkilerin güvenlik alanına zarar vermeyecek ve bölgesel hâkimiyet yarışında egemen olan ya da olunan konuma geçişte yazılı ve/veya sözlü iletişime, haliyle çeviriye ihtiyaç vardır. Modern jeopolitikte ise çeviriye duyulan ihtiyaç, ona atfedilen önem daha fazladır. Nitekim modern jeopolitik, kültürel diplomasi ve yumuşak gücün hedef programlarıyla benzerlik taşımaktadır. Bu benzerlikler araç tercihlerinin de paralellik göstermesine yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak çeviri, jeopolitik hedeflere giden yolda kullanılan temel araçlardan birine dönüşmektedir. Edindiği bu jeopolitik görev ile çeviri doğal ve yapay kaynakların, kültürel, sanatsal unsurların, coğrafyanın sunduğu fiziki olanakların uluslararası arenada ekonomik ve simgesel sermayeye dönüştürülmesinde kimi zaman birincil kimi zaman ise ikincil derecede yardımcı araç olmaktadır. Farklı sermayelerin ekonomik sermayeye dönüşmesinde, mücadele alanlarının coğrafi sınırların ötesinde daha geniş bir bölgeye yayılmasında dilleri, kültürleri birleştiren çevirinin edindiği politik/diplomatik rol etkin olmaktadır. Çeviri bu noktada güçlü bir iletişim silahına dönüşerek modern jeopolitiğin araştırma alanlarına hizmet sunmaktadır. Özetle, çeviri hem jeopolitik için araştırma nesnelere belirleme ve incelemede yardımcı unsur hem de jeopolitik rolü olan yumuşak güç aracıdır.

### **Yumuşak güç aracı olarak çeviri**

Askeri kaynaklara, silahlı savunmaya dayalı sert güç küreselleşmeyle birlikte yerini yumuşak güce bırakmıştır. Yumuşak güç, simgesel şiddetin uygulandığı kültürel, sosyal, politik ve simgesel sermayelerin silaha dönüştüğü, cazibeyle çevrelenmiş modern bir güç alanıdır. Bu simgesel alanda tahakküm sahibi olabilmek araçsal tercihlerin hedeflere uygun yapılabilmesine bağlıdır. Aynı zamanda bu tahakkümü devam ettirebilmek için araçların geliştirilip zenginleştirilmesi de gerekmektedir. Nitekim yumuşak güç kaynakları devingen bir yapıda olmalı, sürekli mücadele alan ve koşullarına uygun şekilde yenilenebilmelidir. Bilindiği üzere, yumuşak güç kaynakları sert güçteki gibi kullanılmak üzere beklenen tehdit cephanesi durumunda değildir.

Yumuşak güç kaynakları hoşgörü, kültür, değer ve politik tutumlar şeklinde sıralanabilir. Yumuşak güç kaynakları saklı tutulmaktansa, politik/diplomatik yardımcı araç olarak mücadele alanlarına sunulan, diğer aktörlerle paylaşılan, farklı alanlara yayılan, yayıldıkça sermaye değeri artan kaynaklardır. Söz konusu kaynaklar dış politikada, kültürel diplomaside cazibe artırıcı, etki uyandırıcı durum yaratılması gerektiğinde ve diğer aktörleri beklentileri karşılayıcı eylemde bulunduracak düşünceye itme noktasında işe koşular. Daha önce de değinildiği gibi yumuşak güç kaynakları ulusal sınırlarda ve sınır dışında kullanılan ve kamusal nitelikli araçlardır. Sivil toplum kuruluşları, ibadethaneler, eğitim kurumları, spor kulüpleri, ticari firmalar, hatta ülke vatandaşları (ünü uluslararası alana yayılan müzisyen, oyuncu, yazar vb. örnek verilebilir) potansiyel yumuşak güç unsurlarıdır (Roselle ve d., 2014: 73). Yumuşak güç bazen kaynakların bilinçli bir stratejiyle kullanılmasından ziyade hiçbir planın ve devlet unsurunun yönetici erki olmadan ortaya çıkabilmektedir. Onu güce dönüştüren bu organik etki ağının kuruluş şeklidir. Basın-yayın organları ve günümüzde medyanın yazılı araçlardan dijital ortama geçişi, medya patronlarının yaptığı uluslararası yayın anlaşmaları, eğitim kurumları öğrenci-akademisyen değişim programları, iş adamlarına yönelik eğitici ve/veya bilgilendirici seminerler, farklı ülkelere açılan dil kursları, teknolojik, ekonomik yatırımlar/girişimler, sanatsal aktiviteler yumuşak gücün doğal yönünü oluşturur. Bu kaynaklar doğrudan devlet müdahalesini gerektirmez. Öznel temaslar, hatta sadece dijital platformlar aracılığıyla hiçbir çabaya girmeden farklı uluslar üzerinde bilinçsiz etki yaratılabilir;

böylelikle istendik sonuçlar elde edilebilir. Çeviri alanı araştırmacılarının sözlü/yazılı metinlerdeki arka plana odaklanmasının ardından, özellikle 1980 sonrası sürecin başlangıcıyla birlikte çevirmenin özneliğinin kabulü ve nihayetinde sosyolojiyle oluşturduğu nesnel bağıntılarla modern diplomasi ve onun uzantısı formundaki yumuşak güçte çeviri ürünü/eylemi araçsallaştırılmıştır. Çeviri, sermaye potansiyeli ve sermaye oluşumuna/devamlılığına yardımcı karakteristiği sayesinde en güçlü yumuşak güç silahları arasında kendisine rahatlıkla yer bulabilmektedir. George Mounin'e (1963: 236) göre metinler çevrilirken kaynak dil toplumuna ait etnografik öğelerin analizi en az ilgili dilin bilinmesi kadar önemlidir. Söz konusu koşullar sağlanmadığı müddetçe tam anlamıyla yeterli bir çeviriden bahsetmek mümkün değildir. Mounin bu açıklamasıyla çevirinin sosyoloji, kültür bilim, psikoloji, kültür dilbilim, antropoloji, edebiyat ve filoloji gibi insana dair alanlarla yakın temasta olduğunu bizlere göstermeye çalışmaktadır.

Çeviride kültürün edindiği değer oldukça önemli orandadır. Kültürel müdahalelerin yer edinemeyeceğinin düşünüldüğü teknik, bilimsel metinler de dâhil olmak üzere küçük ya da büyük kültürel müdahaleler hemen her çeviri metinde kendisine yer bulur. Zira çeviri tüm eyleyicileriyle birlikte toplumlar arası sosyal bir eylemdir. Çevirinin kültürel yönüne vurgu yapan Fransız ekolü teorisyenlerinden G. Mounin, metinlerdeki etnografiyi göz ardı etmeme konusunda alandaki teorisyen ve çevirmenlere yaptığı çalışmalarla telkinde bulunmuştur; onun etkisi görece yavaş bir hızla ilerlemiştir. Ardından 1973 tarihli çalışmalarıyla H. Meschonnic dil-kültür bağıntısına vurgu yapmıştır. Çevirinin tarih, edebiyat, dil ve politikayı kapsayan geniş bir kültürel çerçevede değerlendirilmesi gerektiği hususuna dikkatleri çekmiştir. Yine aynı şekilde 1984 yılında Antoine Berman Alman Romantiklerin edebiyat alanında hedefledikleri kültürel birlik hayalinin çeviri alanına aktarılabilceği görüşünü ileri sürmüştür (Cordonnier, 1995 akt.: Cordonnier, 2002: 38-39). Berman bu çağrısıyla çeviride kültürel unsurların önemini, görünürlük ölçüsünü anlaşılır duruma getirmeye çalışmıştır. Daha önce de değinildiği gibi çeviri gösterenler arası ilişkilerin yarattığı gönderge ortamıdır. Gösterenlerin oluşturduğu bu iki dilli ve iki kültürlü mücadele alanı, aynılık ve farklılıkların metinsel düzleme taşıyıp simgesel şiddet unsurlarını hedef kitleye aktaran bir nevi manipülasyon aracıdır. Hipermetinsel dönüşümlerin yaşandığı bir oyun alanıdır ve çevirmen bu güç oyunlarının yönettiği bir eyleyendir (Berman, 2004: 285-286). Oyun kurucusunun (yayınevleri, medya devleri, vb...) gösterenlerdeki manipülatif dokunuş talepleri doğrultusunda doxalar şekillenir ve çeviri ürünü yumuşak güç aracına dönüştürülür. Berman çevirmenlere ve alan teorisyenlerine çeviri metinlerdeki gizli kültürel gücün - kaynak metin açısından önemli bir sermaye değeri taşıyan hususlar- keşfedilip bu saklı simgesel şiddetin hedef kitleye hissedilir kılınmasını önermektedir. Fransız kuramcı, kaynak metindeki bu gizli yumuşak güç silahının erek metne değer kaybetmeksizin aktarılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Berman bu tutumuyla kültürün güç ilişkilerini yönetmede çeviri aracılığıyla simgesel şiddete dönüşebileceğini, yumuşak güç aracı olarak kültürü farklı politik, ekonomik, sosyal mücadele alanlarına çevirmenlerin taşıma görevini bizlere hatırlatmaktadır. İlerleyen kısımlarda Berman'ın çeviri alanındaki bu görüşleri detaylandırılacak olup simgesel sermaye üzerinden sosyolojik alanla kendi kuramsal görüşleri arasındaki nesnel bağıntılar ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu kısımda yumuşak güç-çeviri ilişkisini daha çok edebiyat açısından ele alacağımız için kuramcının edebiyat ve çeviri üzerine düştüğü notlardan edebiyatın, bir topluluğun çok dilli alanını biriktirdiği, yeniden topladığı ve harmanladığı geniş bir çevrilecek sanatsal alan olarak gördüğü anekdotuna değinmek yerinde olacaktır.

Edebiyat diller birliğini harekete geçiren, aktifleştiren dilsel-kültürel bir düzlemdir (Berman, 2004: 286-289). Edebi eser toplumsal/ulusal dilin kullanılarak yazıldığı eserlerde dahi birden fazla dil kullanımını içerir. Eserde dilin sanatsal dile, kültürel dile, sosyal dile ve yumuşak güç aracı olarak simgesel şiddet

diline evirilişini gözlemleriz. Etnik ayrışmaları, kültürel dilde toplumsal yaşanırları, toplumdaki bireylerin fiziksel varlık ve ruhsal bütünlüklerini sosyal dil içerisinde görmek mümkündür.

Çevirmen iki farklı etnografik düzlemin bağıntı kurmasını sağlayan uzman eyleyici konumundadır. Çevirmen sadece iletişim açısından değil etnografi açısından da uzmanlaşmalıdır. Edebiyat etnografik yansımanın, sosyo-semiyotik olguların en çok görünürlük kazandığı alanlardan biridir. Bu görünürlüğün çeviri eserde de yakalanması kültürel cazibe oluşturma çabasına hizmet etmesi açısından kaçınılmazdır. Kültürel, sosyal öğelerin en çok hissedildiği, ulusal dilin diller üstü simgesel bir forma büründüğü edebi metinler yumuşak gücün hedeflerine hizmet edecek şekilde çevrilerken kolaylıkla yardımcı araca dönüşebilecek zenginliktedir. Edebi eser çevirisi ulusal dil ve kültürün sermayeleştirilip diğer uluslara sunulduğu, kimi zaman bilinç kimi zaman da bilinçdışı müdahaleleriyle yumuşak güç silahı olabilen etki derecesi yüksek bir ürün ve eylemdir.

### **Dilsel, kültürel kimliklerin tanıtımı aşamasında çeviri**

Her kültür kendi dili içerisinde anlaşılabilir. Herhangi bir duygu, olaylara karşı sergilenen tutum, beden dilinin simgelediği anlamlar kültürel ve kendi ulusal dilinde ifade bulur. Dil kültürel ürün olmakla birlikte o kültürün doğasında şekillenen psikolojik yapının da simgelere bürünme durumudur. Dil kültürel deneyimlerin simgelediği andır (Sapir, 1949: 9-11) ve bu anlar eylemlerle birleşerek kültürel kimliği bireylerde bedenleştirir. Bedenleşen kültür, dilde aktif aktarım ürününe dönüşür ve bu sayede farklı alanlarda küçük özne/büyük özne uyumluluğunun yakalanmasına yardımcı olur. Dil, eylemler, psikolojik yapı ve kültürel dokuyla bir bütündür; bu nedenle onun salt kelimeler ve cümlelerden oluşan fonemlerin monemler ile eşleştiği bir düzlem olarak yorumlanması dilsel kimliğin yok sayılması anlamına gelir. Yaşayan, sosyal bir organizma olan dilin bu indirgenmiş yoruma maruz kalması dilsel ürünlerin farklı dilsel evrenlerde yeniden üretilmesini zorlaştırır. Dil sosyalleştirici ve birleştirici bir güçtür; aynı zamanda bireyselliğin gelişmesinde etkilidir; zira konuşmak/yazmak sadece fonetik bir eylem değildir; insanın toplum içinde bireysel hareket edebilen bir özne olmasına yardımcı olur. Kelimeler eylemlerden daha etkili değildir; onların etkisi psiko-sosyo-kültürel temelde yatar. İletişim anında dilsel tercihler bilinçsizce hızla cümlelere dönüşebilir; bu bilinçsiz tercihlerin ardında bilinçsizce, plansızca edinilmiş kültürel kimlik yatmaktadır. İletişimde, özellikle sözlü iletişimde, kelimelerden ziyade onlara eşlik eden dilsel eylemlere karşı daha duyarlı olunmasının (Sapir, 1949: 12-19) sebebi de eylemlerin kültürel ve dilsel kimliğin insan bedeninden sıyrılıp iletişim alanındaki boşluklara yerleşip onları sosyo-kültürel bağlama uyumlulaştırmasıdır. Çevirmen bu boşluklara yerleşen her bir izi iyi analiz edebilmeli ve çift kanallı iletişim sistematüğindeki her bir fonem-monem eşleşmesini bu doğrultuda gerçekleştirmelidir. Nitekim çeviri çift yönlü iletişim ağının kurulduğu çift dil ve kültürel kimlik yansımasının yer aldığı simgesel bir eylem alanıdır.

Psikolojik yapı, bireyin içine doğduğu ve kendisini gerçekleştirdiği toplumun kültürel tarihinin dolayısıyla kültürel kimliğin izleriyle oluşur. Kültürel tarihten aldığı yaralar ya da güçle bilinçdışı dokusu bilinci yönlendirir. Kültür, toplumların yaşama, yaşamı anlama şeklidir ve ait olunan ulustan devralınan bir miras gibi dili korur ve yaşamı yorumlamada, anlatmada onun desteğine ihtiyaç duyar. Günlük hayatın sıradan akışı içerisinde gizlenen psikolojik ve/veya fizyolojik formda karşımıza çıkan kültürel kimlik görünürlüğünü dil sayesinde kazanır. Başka bir ifadeyle, bireyin bilinç ve bilinçdışı düzeyine yerleşen, kimikleşen kültürün farklı dil konuşucuları için anlaşılır olabilmesi ve ilgili dilin kültürel dokusunun biliniyor olması gerekmektedir. Çevirinin bu noktada üstlendiği görev, kaynak metnin üretildiği dilin ve kültürün kimlik analizini erek metinde ilgili toplumun algılayabileceği şekilde sunmaktır. Kültür, çevirmenlerin çeviri eylemini gerçekleştirdikleri anda fonksiyonel bir rol üstlenir ve

çevirmen kendi kültürünü anladığı, kültürel kimliğini içselleştirdiği şekilde çeviri ürünleri üretir (Lefevre, 1992: 14). Çevirmenin kültürel kimliği kaynak metni yorumlama şeklini, dilsel kimliği ise erek metindeki anlatım tarzını biçimlendirir. Bu biçimlenişin bizlere anlatmaya çalıştığı aslında insandır. Çeviri, insana insanı anlatmanın farklı bir yöntemidir. Farklı sosyal çevrelerin edildiği farklı dilsel, kültürel kimlikleri, farklı dünya algılarını, toplumsal ve bireysel ideolojik yapılanışını insanlara gösterme yöntemidir. Çevirmen bu yöntemi uygularken kendi dilsel ve kültürel kimliğini referans almakta, erek metindeki dilsel ve kültürel kimlik ile kaynak metindeki arasında eşdeğerlik kurarken yine kendi kimliklerine sığınmaktadır. Kendisi tarafından yeniden üretilen çeviri metin, kaynak ve erek metinlerin dilsel-kültürel kimliklerinin arasında gölge geçişler yapan çevirmen kimliklerini de barındırmaktadır. Çeviri farklı toplumlardan doğan kimliklerle üretilmiş bir üründür. Farklı ulusları etkilemek için onların dil ve kültürüne hâkim olmak önemli bir koşuldur fakat hedef ulusun güvenini zedeleyici çeviriler sunulmamalıdır. Onun kültürüne ait öğeleri aktarırken çevirmen, daha çok gözlemci ve çeviri sürecinde gerçekleşen bu kimliksel akışın denetleyeni olmalıdır. Çevirmenin, kimlik tanıtıcısı işlevini yerine getiren ve çeviri metinler üretebilen yeterlilikte bir kimlik analisti, iletişim uzmanı olması gerekmektedir. Dil ve kültürün kimlikleşerek kelimelerden daha yüksek sesli etki yaratması, tanınırlık kazanması, anlaşılır olup ilgi çekmesi erek/kaynak ulusun dilsel ve/veya kültürel kimliğine saldırı niteliğindeki eylemlerden kaçınılarak mümkün olabilir. Her metin az ya da çok kimlik tanıtımı yapar. Çevirmene düşen hem kaynak metin hem de erek metinde uygun kimlik örgüsünü kurabilmektir.

### **Kültürel diplomatik sermaye formları ve çeviri**

Pierre Bourdieu'nün kuramsal çerçevesini temellendirdiği kavramlardan sermaye, ekonomik yönünün dışında pek çok farklı forma bürünebilecek niteliktedir. Çalışma çıkış noktaları açısından çeviri alanıyla ve kuram(cı)larıyla uyumluluk gösterdiğine inandığımız sermaye formları, çeviribilim kuramcılarının alanı ele alış şekliyle değerlendirilecektir. Antoine Berman, André Lefevre ve Lawrence Venuti'nin alana dair kuramsal görüşleri Bourdieu sosyolojisinde yer alan kültürel, politik ve simgesel sermaye formlarıyla bağdaşabilirlik derecesi çalışmanın sınırlılıklarına uygun şekilde irdelenecektir. İlgili sermaye formları ve kuramcılar kültürel diplomasi bağlamında ele alınacak ve edinebilecekleri konumları değerlendirilecektir. Sermayenin dönüşüm şekli ve dönüştürücü gücü ilgili form çerçevesince incelenecek, ilgili kuramcının yaklaşımlarının kültürel diplomasi alanına sosyolojik kanalla akışı ele alınmaya çalışılacaktır. Öncelikle sermaye kavramını Bourdieu sosyolojisi bağlamında tanımlamak gerekirse; sermaye alan eyleycilerine bir güç ve konum sağlayan, dönüşen ve dönüştüren yapıda bir kaynaktır. Sermaye, eyleycilerin mücadele alanlarındaki oyunlara dâhil oluşunun, oyunda başarı kazanmasının ve çıkar elde etme durumunun belirleyicisidir (Göker, 2010: 62). Eyleycilerin mücadele alanlarında hangi konumu edinecekleri hususunda belirleyici olan ve sermayenin alandaki dağılımında etkili olan unsurlar; sermayenin miktarı, formu ve eyleycinin onu yönetme şeklidir (Bourdieu, 1989a: 17). Alanlardaki konumlar yine sermaye tarafından belirlenmekte, egemen olan ve olunan şeklinde iki ana konum doğmaktadır. İki konum arasındaki ve konumları elde tutanların kendi içlerindeki mücadeleler, alanı dinamik bir yapıya kavuşturur. Alanın devamlılığı için gerekli olan bu mücadele temelde bir çıkar için doğsa da bu çıkar genelde egemen olan ya da olunan konumundakilerin sermaye elde etmek ve/veya eldeki sermayenin hacmini arttırmak hedefiyle ortaya çıkmakta ve devamlılık göstermektedir.

Birleşik yapı bir olgu olan sermaye içinde farklı türleri barındırmaktadır. Bourdieu sosyolojisinde sermaye türlerinin her biri çoğalabilen, dönüşebilen ve dönüştürebilen bir yapıdadır. Eyleyciler de bu doğrultuda mücadele alanlarına dâhil olmakta ve mevcut sermayelerini büyütme, potansiyel sermaye durumlarını arttırmak, sermaye döngüsünü çıkarlarına uygun şekilde gerçekleştirebilme hedefiyle

alandaki doxalara sadık kalmaktadır (Papilloud, 2003: 45). Sermayenin alanda güce dönüşebilmesi, illusiolar doğrultusunda güç dengelerini yeniden kurabilmesi alansal habitusların eyleyicilerce etkili bir şekilde kullanılan araçlara dönüşmesine bağlıdır. Sermaye alandan, habitustan, doxa ve illusiolardan bağımsız bir olgu değildir. Bu nedenle sermaye türleri-kültürel diplomasi ve çeviri alanları bağlamında-bu olgular ile bütünlük arz edecek şekilde değerlendirilecektir.

### **Simgesel sermaye: Antoine Berman**

Simgesel sermaye kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye türlerini belli ölçülerde içeren aynı zamanda onlar tarafından çevrelenen bir alt sermaye türüdür. Bu yönüyle simgesel sermaye diğer sermaye türlerine dönüşebilme niteliğine sahiptir. Aslında tüm sermaye türleri için bu dönüşümcü nitelikten bahsetmek mümkündür. Bu niteliği sermayelere kazandıran kültürdür. Kültür, sermayelerin her bir türünün içerisinde var olan bir olgudur; zira kültür insana dair her ne varsa onu var eden çekirdek yapısıdır. Sermaye formları, özerindeki bu yapının hacim ve nitelik olarak artabilmesi için iyi korunmalıdır. Özellikle illusio yönetimi konusunda öne çıkan simgesel sermaye formu illusionun kamuflej sistematığıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse; simgesel sermaye elde edilecek ve/veya edilmesi planlanan çıkarın (illusio) karşı tarafça hissedilmesini engelleyici algı yönetimidir. Simgesel sermayenin diğer sermaye türlerinden ayrıldığı ana nokta illusioyu eritebilme gücüdür. Simgesel sermaye kendisi ile eyleyicisinin biriktireceği/edineceği illusioyu saklayabildiği, karşı tarafın kazanılan çıkarı net bir şekilde algılanmasının mümkün olmadığı bir sermaye türüdür. Simgesel sermaye birtakım çıkarları (illusio) gizleyerek, onları meşru bir kalıba oturtabilmektedir. İllusiolarla yönelik meşru talepler üretebilen (Swartz, 2011: 67) bir çeşit yumuşak güç aracıdır da diyebiliriz. Mücadele alanlarındaki güç ilişkilerinin çıkar beklentisi üzerine kurulu olmadığı, yasal bir forma kavuşturulmasında etkindir. Elde edinilen birikimlerin herhangi bir çıkara hizmet etmiyormuş gibi gösterilmesi, diğer eyleyicilerde çıkarsızlığa ilişkin istendik bir algı operasyonu yapılması durumudur. Simgesel sermaye, eyleyicilere alanlarda edindikleri sermayelerini, çıkarlarına uygun şekilde kazanç sağlayıcı bir kullanım ve aynı zamanda bu durumu cazip bir şekle sokabilme imkânı sunmaktadır. Böylelikle çıkarlar alanlarda gölgelenir ve hatta silikleşir. Çıkarı görünmez kılan bu algı oyunu diğer eyleyicileri ve alanı, alandaki doxaları görünmez bir şekilde yönlendirmeye başlar. Bu görünmezlik içerisinde doğru yönetilen simgesel sermaye eyleyicisini egemen konuma taşıyabilecek gücü içerisinde barındırmaktadır. Şık bir biçim kazandırılan, görünmez bir forma bürünen çıkarlar şan, şöhret ve saygın bir imaj olarak eyleyicilere yeni kimlikler kazandırmaktadır. Bu durumu Swartz (2011: 133) güven tesisi olarak tanımlar ve simgesel sermayenin bir nevi güven inşası olduğunu belirtir. Çıkarın çıkar olarak algılanmadığı, karşı tarafa uygulanan tahakkümün/gücün cazip hale getirilip karşı tarafın rızayla karşılmasının sağlandığı biçimiyle simgesel sermaye yumuşak güç ile uyumluluk gösteren önemli bir birikim aracı, dolayısıyla kültürel diplomasi silahıdır.

Simgesel sermaye, kültürel diplomasi ve yumuşak güç için vazgeçilmez olan güveni tesis ettiği gibi tahakküm sahibi olmak isteyen eyleyiciye saygınlık kazandırarak ona eylemlerini yapabilmesinde kazançlar -oyun metaforu açısından kartlar olarak nitelenebilir- elde etmesine imkân tanır. Mücadele alanındaki oyunun yarattığı atmosferin etkisiyle kendisine uygulanan, simgesel şiddetin pek de farkına varmayan egemen olunan grup bilinçsizce rıza gösterir ve simgesel sermayeyi elinde bulunduran taraf sermaye birikimini artırır (Swartz, 2011: 68). Bu noktada Bourdieu sosyolojisi bağlamında simgesel şiddet olarak karşılık bulan kavramın uluslararası siyaset bilimi açısından yumuşak güce tekabül ettiğini söyleyebiliriz. Şöyle ki; hayatın olağan akışında insanın var olduğu hemen her alanda tahakküm kurma ve onu kabullenme eğilimleri mevcuttur. Simgesel şiddet, tahakkümü elde etmek için başvuru stratejilerin, uyulan yöntemlerin ve uygulamaların tümüdür. Simgesel şiddetin tahakküm-rıza

mekanizmasının bilinçsizce ve doğal olarak yaratılması işlevi onu politikaya (Ölçer, 2019: 34-35) ve modern diplomasiye yaklaştırmaktadır. Ona politik bir yön eklemektedir. Yaşamın her noktasında var olan kurumsal ya da özel her oyun/mücadele alanında tahakküm kurma arzusunun meşrulaştırılma sistemi olarak karşımıza çıkan simgesel şiddet, yumuşak güç ile birebir örtüşmektedir denilebilir. Simgesel sermaye, simgesel şiddet ve yumuşak gücün oyun alanındaki araç formudur aynı zamanda; onların oyundaki konum mücadeleleri, güç ilişkileri, oyun kurulumu ve kartların dağılıtışındaki gizli elidir. Simgesel sermaye, simgesel şiddet ve yumuşak gücün alanlarda üretilmesinde etken sosyolojik bir unsurdur.

Alanlarda simgesel sermaye kullanımı, eyleyicileri eyleme geçiren hedefin özünde barındırdığı çıkar dürtüsünün aşıkârlığını yitirmesi diğer eyleyicilerin öncelikle ön bilinçlerinin oyuna yönlendirilmesi ve ardından yaratılan bu büyümlü atmosferde bilinci tahakküme bilinçsizce rıza göstermesi için bilinçdışı tarafından baskılanmasını sağlayıcı faktörlerin açığa çıkarılması şeklinde işlemektedir. Bu işleyiş pek çok alanda özellikle insana insanı anlatan çeviri alanında ve iletişimin sanatlaştığı diplomasi alanında kendisine organik bir şekilde yer bulabilmektedir; zira insanın özne olabildiği her yerde çıkarsız çıkar olan simgesel sermayeden söz etmek mümkündür. Ayrıca Bourdieu için her alan irili-ufaklı, gönüllü-gönülsüz güç ilişkilerine sahne olmaktadır fakat her güç ilişkisi alanda mücadele devamlılığı adına meşrulaştırılmaya mahkûmdur. Bu meşrulaştırma işlemi çıkarın sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve simgesel tüm boyutlarının reddi üzerine kuruludur (Bourdieu, 1977: 183). Çıkarsızlık durumunun güç ilişkilerinde imkânsız olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa tahakküm uğruna uygulanacak olan simgesel şiddetin/yumuşak gücün işlerlik kazanması için gerekli meşru formun simgesel sermaye aracılığıyla yakalanabileceği tezi anlaşılabilirlik kazanabilir. Burada simgesel sermaye temelli simgesel şiddetin aslında simgesel iktidarın oluşması için başvuru yollarından biri olduğunu hatta simgesel iktidarın bir kolu niteliğinde olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Bütün sermaye türleri ekonomik sermayeye dönüşmek üzere mücadele alanlarına yerleştirilir. Gücün kabul edilişi, saygıyla karşılanıp rıza gösterilişinde, gücün meşru form kazanışında etkili olan simgesel sermaye de ekonomik sermayeye dönüşme potansiyelini içinde barındırmaktadır. Yarattığı çıkarsızlık algısıyla ekonomik sermayeye dönüşme yolunda işe koştugu en önemli araç dildir. Mücadele alanı çok uluslu aktörlerden oluşuyorsa simgesel sermayenin yeni silahı, aktif eylemi çeviri olacaktır. Egemen olunmak istenen taraf üzerinde simgesel bir etki yaratabilmek ve böylelikle yumuşak güç uygulayabilmek için en etkili, bir o kadar da çıkardan uzak görüntüsüyle iletişime başvurmak kaçınılmazdır. Antoine Berman'ın çeviri alanının felsefi boyutuna sunduğu katkı ve edebi eserlerin çevirisinde neyin tehlikeye girdiği, neye dikkat edilmesi gerektiği konusunda yaptığı çalışmaların değeri tartışma götürmez. Bu büyük çeviri düşünürü, alana herkesçe bilinen kitaplarının dışında, makaleler, sunduğu sözlü bildirimlerle ve verdiği seminerlerle önemli eserler kazandırmıştır. Alman Romantiklerin görüşlerinden hareketle çeviri alanına-özellikle yazın çevirisi- kültürel bakışı yerleştirmek isteyen Berman, Fransızcanın yanı sıra İspanyolca çalışmalar sunmuş aynı zamanda alana kuramsal katkılarını uygulamayla da destekleyerek edebiyat alanında çeviri eserler üretmiştir. Çevirinin yaşayan bir eylem olduğunun ve çevirmen öznesinin bu eylemi gerçekleştirirken yabancıda kültürel bir keşif yaptığını bizlere duyumsatmaya çalışan anlayışıyla Berman, ötekideki dilin kültürel arkeolojik kazısının yapılarak kaynak metne uygun şekilde erek dil ve kültürde eserin çeviri yoluyla yeniden üretilebileceğinin altını çizmektedir (Farrokhi, 2009: 183-197). Birçok eserle alana hizmet eden ünlü Fransız kuramcının çeviri alanı için yaptığı şey aslında simgesel sermayeler üretmek ve başka aktörlerce farklı simgesel sermayelerin üretilip alana sokulmasını sağlamaktır. Eserlerdeki kültürel öğelerin önemine vurgu yapar, yanlış ya da eksik yapılan aktarımların, hatalı özdeşimlerin, eşdeğerlik yanlışlarının doğurabileceği olumsuzluklara karşı çevirmenleri ve alan kuramcılarını uyarmaya çalışır.



Antoine Berman ismi çeviri etiği, yabancılaştırma ve *sadık* çeviri kavramlarıyla özdeşleştirilmektedir. Sadık çeviri kavramıyla sözcüğü sözcüğüne çeviri kastedilmemekte, aksine hedef kültürü yansıtan yabancı ögelerin öne çıkarılması anlatılmaya çalışılmaktadır. Berman için çeviri hem yabancı olanın imtihanı hem de yabancı için imtihandır. Şöyle ki; eserin içerdiği yabancı unsurları kendi yabancılığı içinde erek okura anlaşılır kılmak hem de yabancıyı öz kaynağından, dilsel coğrafyasından koparmak, ait olduğu dilsel zeminden sökmektir (Berman, 1985: 284). Berman için çeviri bu yönüyle ikili yabancılık işlevini barındıran dilsel-kültürel bir eylemdir. Berman, Venuti'nin yerleştirme olarak tanımladığı yabancı olanın aktarım formülünü natüralizasyon şeklinde kullanmayı tercih etmiştir. Berman, Alman Romantiklerinden etkilenmiş ve Friedrich Schleiermacher, Schlegel kardeşler ile Walter Benjamin'in görüşlerini kendi kuramsal bakış açısı içerisine yerleştirmiştir. Alman Romantiklerden *potansiyelizasyon*, Goethe'den ise *yansıma* kavramlarını ödünç alıp kendi çeviribilimsel vizyonunu analitik bir zeminde oluşturduğunu hatırlamak gerekirse, Berman'ın pek çok aktörü sürece dâhil eden çeviriyi kolektif kimlik kurucusu, kültürel bağıntılıların alanlarda sermaye gücünü arttırıcı bir etkiye sahip olacağı bir konuma taşıdığı söylenebilir.

Berman'da öne çıkan üç kavramdan çeviri etiği pozitif ve negatif olmak üzere ikiye ayrılır ve iki tür çevirmen tercihi doğurur: kaynak metne sadık kalan ya da ihanet eden; kültürel direnç gösteren ya da yabancılaşmayı önceleyen sözcüğü sözcüğüne çeviri yapan. Hangi noktada durursa çeviri ürünü de o pozitif ya da negatif etik anlayışıyla üretilmiş olur. Negatif etik çevirmenin kendi dilsel-kültürel kimliğine bağlılığı ve onu yüceltme arzusuyla yerleştirmeye yani Berman'ın tabiriyle natüralizasyona yönelmesi durumudur (Berman, 1984: 17-18). Pozitif etik ise kaynak metindeki yabancı kültürel ögeleri doğrudan aktarmaktır. Negatif etikte çevirmen artık metni yeniden üreterek aslında ikincil yazar kimliğine bürünür; pozitif etikte ise çevirmen konumunu hiçbir şekilde terk etmez. Kültürel diplomasi açısından ele alındığında; farklı bir dilden çevrilecek eser, sanat değeri taşıyan ya da diplomatik, politik bir niteliği olan bir metin ise; kendi ulusal, dilsel ve kültürel sermayesinin daha güçlü olduğunu ulusa göstermek için negatif etik çerçevesinde yeniden üretilebilir. Farklı bir dile çevrilecek ise bu defa karşı ulusun sosyal, politik ve ekonomik aktörlerini, sanatçılarını etkilemek ve kendi kültürel dokusunu gösterebilmek için pozitif etik takip edilebilir. Bu tercihleri belirleyen hem çevirmen kimliği hem de çevirinin gerçekteştirilme sebebidir. Çeviri eylemi hangi amaçla gerçekteştiriliyorsa çevirmenden o doğrultuda etik beklenmelidir. Her tür etik anlayışı da simgesel sermayeye hizmet eder şekilde kullanılmalıdır. Yumuşak güç açısından da açıklamak gerekirse, bu ancak edebi eser çevirisi üzerinden örneklendirmeye yapılabilir. Kültürel cazibe yaratabilmek için eserlere yapılacak müdahalelerin uygulanmak istenen yumuşak gücün boyutuna ve içeriğine uygun olması gerekmektedir. Yumuşak güç için görece daha geniş fırsatların bulunduğu edebi eserler sosyal hayatın tüm yönlerini içinde barındıran ve kültürel ögelerle bezenmiş eşsiz bir simgesel sermaye aracıdır. Ekonomik sermayeye dönüşme potansiyeli yüksek, kültürel donanımlı simgesel sermaye örnekleridir. Çevirmen edebi eseri çevirirken onun bir ulusun toplumsal hayatının dünü, bugünü ve yarını olduğunu göz önünde bulundurarak kaynak metindeki yabancılara müdahalede bulunmalıdır. Nitekim *iyi* ve *kötü* dengesinin en hassas olduğu alanlardan biri edebi alandır çünkü kendisi sosyo-kültürel hayatın izdüşümüdür.

Berman yabancı olanın reddine olumlu yaklaşamaz. Ona göre yabancı olan eserde savunulması gereken bir kültürel kimliktir ve reddedildiği takdirde ortaya çıkan çeviri ürünü maalesef kötüdür. Berman'ın kötü olarak nitelediği ve negatif tutum takındığı bu çeviri yaklaşımı mücadele alanlarında aktörlere/eyleyicilere "çıkarsız" çıkarlı simgesel sermayesini kültürel, politik özellikle de ekonomik sermayeye dönüşürme imkânı tanıyan bir yönelimdir. Bazen de bu durumun aksi gelişebilir. Eserlerde yabancı kalarak kültürel sermayesini sunabilir ve böylece simgesel sermayesinin kendisine kazanç getirmesini sağlayabilir. Önemli olan pozitif ya da negatif etiğin doğru yerde ve doğru ölçüde

uygulanmasıdır. Nitekim amaç çıkarın gizli kalmasıdır. Simgesel sermayenin çıkarsızlık kisvesinin bozulmaması için çeviri ürünü yeter derecede *iyi* ya da *kötü* olmalıdır. Her iki kültür eşit derecede eserde var olabilmelidir. Kuramcı için çeviri kaynak metine bağlı olmalı; eğer erek kitle odaklı olması gerekiyorsa bu defa yapılacak olan çeviri etnosantrik olmalıdır (Rougé, 2015: 13). Berman çeviri eyleminin ve ürününün kültürel boyutunun önemini açıklarken çeviri etiğini, *iyi/kötü* çeviri kavramlarını kullanmayı tercih etmektedir. Çevirinin ideolojik savaşlarda ve kültürel güç mücadelelerinde önemli bir araca dönüşebileceğine değinir. Onun için çeviri kaynak metinde olanların *iyi* ya da *kötü* aktarımından ibaret bir eylem değildir. Eserlerdeki yabancıların silinişiyle kültürel asimilasyon aracına dönüşebilecek güçte bir simgesel sermayedir. Kültürel bağıntılar kuran bir diyalog kontrolcüsü ve bağıntıları koparacak, kendi kültürünü üstün gösterecek bir yumuşak güç aracıdır. Çevrilecek sözlü ya da yazılı metnin tarihi, kültürel, sosyal ve metafiziksel arka plan üzerine örüldüğü gerçeği göz ardı edilmeden hümanist bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğine vurgu yapan Berman, çevirmenin eylemini gerçekleştiren sosyal bir özne olduğunun da altını çizmektedir. Bu öznenin sözlü ve yazılı evrene girerken bu evrenin hemen her katmanında yer alabilecek öteki izlerini doğru takip etmesi gerekmektedir. Çeviri eylemi bir nevi ötekideki yabancıları yakalamak ve onları erek metinde çözümlenerek karşı tarafa açmaktır. Bu işlem simgesel sermaye edinme ve onu geliştirme yolunda yapılacak hamleleri de görünür kılmaktadır. Kültürel güç ilişkilerinde çeviri bazen oyun kartlarını dağıtan bazen de oyun kartlarının bizzat kendisi olmaktadır; güç ilişkilerinde yıkıcı ya da yeniden üretici etkinliğe sahiptir. Berman'ın bakış açısıyla kimi zaman kültürel manipülasyon kimi zaman da kültürel asimilasyon aracı olarak karşımıza çıkan çeviri, kültürel ilişki yöneticisi yönüyle ve özellikle *kötü çeviri* formuyla kültürel diplomasi ve yumuşak güç için güçlü bir simgesel sermayedir.

### **Kültürel Sermaye: Lawrence Venuti**

Kültürün mücadele alanlarında güç ilişkilerinin kuruluşu ve yönetiminde önemli bir sermaye formuna bürünebileceğini Bourdieu eğitimde doğan başarı farklılıklarını incelediği çalışmasıyla ortaya koymuştur ve böylece kültürel sermaye kavramını üretmiştir (Bourdieu, 1986: 243, Bourdieu & Wacquant, 1992: 160). Daha açık ifadeyle; eğitim sistemlerinde başarı ya da başarısızlığın temel nedenleri arasında, hatta başında, kültürün sayılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma onu kültürel sermaye kavramını geliştirmeye itmiştir. Bourdieu'nün, kültürün alanlardaki gizli ama bir o kadar da baskın olan rolünü ortaya çıkarmak üzere kullandığı bu kavram genel kültür bilgisi, sözel beceri, eğitim sistemleri, estetik tercihler, bilimsel art alan bilgisi, bilimsel yeti ve pedagoji gibi pek çok dizgeyi içinde barındıran geniş perspektifli bir organizmadır. Özellikle itibar ve başarı kazanma, bilgi üstünlüğü kurma gibi illusiyolar ekonomik bir biçimden uzak kalarak kültürel sermaye aracılığıyla kendilerine mücadele alanlarında yer bulabilirler. Kültürel sermaye ekonomik sermaye görüntüsünden uzak olsa da ekonomik sermayeye dönüşecek ve onu kendisine dönüştürecek güçte bir sermaye türüdür. Nitekim ekonomik sermaye için kullanılan yöntemler kültürel sermaye birikiminde de kullanılabilir; böylece nesiller arası aktarım döngüsü ekonomik bir boyut da kazanmış olur. Kültürel sermayenin sağladığı bilgi, tecrübe, saygınlık, başarı ve itibar, ulusun diğer eyleyicileri için farklı alanlarda elinde sermaye gücünü bulundurmasını sağlar.

Kültür yoluyla edinilen yatkınlıklar bütünü olan kültürel sermaye bilgi, beceri, yetenek, (akademik) başarı ve itibar unsurlarını içermektedir. Her özne/eyleyici bir ötekiyle temasa geçtiğinde sosyal hayatın içerisinde yeni fikirler edinebilir, kendine özgü beğeniler geliştirebilir ve edindiği sosyal deneyimler doğrultusunda eylemler dizgesi oluşturabilir. Bütün bunların ardında; onu ve çevresini saran, onun ve çevresinde var olan bilinçli ve/veya bilinçdışı eylemlerin ana arteri olarak kültür yatmaktadır. Sosyal hayatın içinde yaşayarak (bilinçli/bilinçsiz) edinilen kültürel sermayesini özneler/eyleyiciler ötekilere

aktarır; bu sayede kültürel sermaye devamlılık kazanır. Ekonomik sermaye ile aynı stratejiler kullanılarak kültürel sermaye edinilebilir, geliştirilip biriktirebilir fakat bu iki sermaye türünü birbirinden keskin çizgilerle ayıran önemli bir nokta vardır. Kültürel sermaye ürünleri anlamlı oldukları yerlerde ve anlaşılır oldukları ölçüde, kabul edildikleri anda değerli olabilirler; ancak bu şekilde eyleycisine kazanç getirebilir (Swartz, 2011: 111). Ekonomik sermayenin bu sosyal kabule, kültürel anlaşılabilirliğe ihtiyacı yoktur. O tamamen nesnel ve somut algılar üzerinden var olabilir. Kültürel sermaye cezbedici olmalı, saygınlık uyandırabilmeli ve öteki yakınlığını kurabilecek zenginlikte olmalıdır.

Bourdieu, kültürel sermaye türlerini kurumsallaşmış, somutlaştırılmış ve nesneleştirilmiş olarak üçe ayırmaktadır. Çocukluktan itibaren edinilmeye başlayan somutlaştırılmış kültürel sermaye aileye aktarıcılık hususunda önemli bir rol atfeder. Aileyi kültürel sermaye birikimi için kilit aktarıcı konumuna taşır. Bu rol, eğitim hayatının başlamasıyla birlikte eğitimcilerle aktarılır. Bireyin somutlaştırılmış kültürel sermaye birikiminde önemli olan iki kurumdan ilki aile, ikincisi eğitim kurumlarıdır. Bu sermayenin ana hedefi bireyi hayata hazırlamak, onları somutlaşmış kültürel determinasyonları algılayacak ve alımlayacak duruma getirmek; ayrıca toplumsal hayatın içerisinde var olabileceği, kendi yeterlilikleri çerçevesinde bir takım bilgi, beceri ve donanım sunmak; böylece ona sosyal uzamda bir konum kazandırmaktır. Somutlaşmış kültürel sermaye bilinçsiz kazanımdan ziyade pedagojik etkinlikler aracılığıyla bireylere edindirilir (Swartz, 2011: 112). Bu bir süreçtir ve pedagojik eylem planı içerisinde şekillenmektedir.

Somitlaşmış kültürel sermayenin zenginliği/eksikliği bireylerin alanlardaki başarı-başarısızlık, egemen olan-egemen olunan, ödül-ceza gibi sistemlerde devreye girmektedir. Bu hususa dayanak olarak Bourdieu Fransa'da yaptığı araştırmaları sunmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisinde somutlaştırılmış kültürel sermayenin sınavda-derste başarı konusunu nasıl etkilediğini gözlemlediğini belirtmektedir (Bourdieu, 1989b: 48-81). Bu noktada somutlaştırılmış kültürel sermaye türlerinden dil kullanımı, bireyin toplumsal hayatta gireceği tüm alanlarda kendisine pozitif ya da negatif algı olarak dönecek, kazanç ya da kayıp yaşatacak güçtedir. Dil kullanımı kişiyi itibar sahibi de yapabilir itibar zedelenmesine de yol açabilir ve bu durum onda ekonomik ve simgesel sermaye zayıflığını doğurabilir. Bourdieu, pedagojik yolla edinilen somutlaştırılmış kültürel sermayenin bilinçli yönlendirmeler dışında, öznenin kendi öznel/sosyal zihni dışında birikmesinin mümkün olmadığını altını çizer (Dursun, 2018: 84). Somutlaştırılmış kültürel sermayenin birikimi aynı zamanda öznenin bireysel yetenekleri ölçüsünde artış ve devamlılık gösterebilir. Bu sermaye türü onun bireysel yeteneklerinin sosyal uzama uyumlu bir boyut kazanmasını böylelikle güçlü bir konum edinmesini sağlar. Somutlaştırılmış kültürel sermaye devamlılık arz edebilir, sürekli değişim ve dönüşüm yaşayabilir. Form değiştirme niteliği onu simgesel sermayeye yaklaştırmaktadır.

Nesneleştirilmiş kültürel sermaye türü ise; sanat, bilim ve sosyal alandaki tüm üretimlerin, sarf edilen simgesel emeklerin kitaplara, şarkılara, tablolara, buluşlara dönüşerek nesneleşmesi durumudur. Ashında bu sermaye türü somutlaştırılmış kültürel sermayenin devamlılığı niteliğindedir. Nitekim nesneleştirilmiş kültürel sermaye, somutlaştırılmış kültürel sermayenin kazandırdığı bilgi, beceri ve yeteneklerin somut ürünler olarak nesneye dönüştüğü andır. Bu sermaye türü ile nesnelleşen ürünlerin ekonomik sermaye getirisi, güç kazandırma oranı, simgesel kazanç durumları sorgulanmaktadır. Bu sermayenin güç ilişkileri sisteminde edindiği rol, sanat, bilim, edebiyat vb. alanların yönlendirilmesindeki etki derecesi de önem taşımaktadır. Estetik alımlama yöntemleri, sanatsal duyumsama, bilimsel heyecan hissi ve ihtiyaç algısı; bütün bunların yönetilişinde nesneleştirilen ürünlerin (kültürlerin) konumu da bu sermaye türü içerisinde irdelenmektedir. Nesneleştirilmiş kültürel sermaye eyleycisine hem ekonomik hem de simgesel sermaye sağlar. Örnek vermek gerekirse;

bir söz yazarının güftesinden hem maddi hem de manevi kazanç elde ettiğini düşünürsek ve dahası güftesi farklı dillere çevrilirse bu kazançlar ikiye katlanacaktır. Güftesinden hem ekonomik sermaye elde edecek hem de güftesiyle birlikte alanda saygınlık kazanacak, konumunu iyileştirecek böylelikle simgesel sermaye edinecektir. Bu durum alanda yeni eyleyicilerin olmasını da sağlayacaktır; menajer, yapımcı, dağıtım firması ve basım evi sahipleri gibi pek çok eyleyici alanda güç mücadelesine girişecektir. Bu nesneleştirilmiş kültürel sermayeden ekonomik ve simgesel çıkar elde etmek için ve alandaki güç dengelerini yeniden kurmak için yeni oyunlar başlatılacaktır. Nesneleştirilmiş kültürel sermaye çoklu eyleyicilerin olduğu bir oyun alanına sürülen güçlü bir karttır.

Kurumsallaştırılmış sermaye birikimi sayesinde elde edilen belge öznelere/eyleyicilere farklı alanlardaki oyunlara/mücadelelere girebilme hakkını ve bu oyunlardan/mücadelelerden farklı sermaye türleri kazanabilme fırsatını, aynı zamanda alanlarda konum elde etme hakkını vermektedir. Bu belgeler bir tür değer sertifikasıdır. Mücadele alanlarında egemen konumu elde edebilmek için bu sertifika önemlidir; aynı değer sertifikası ve kültürel sermayeye sahip olunması durumunda rekabetin kazananını belirleyici unsur olarak belgenin alındığı kurum öne çıkmaktadır (Bourdieu, 1986: 248). Akademik kurumların alana hâkim olacak ölçüde itibar kazanması, sunduğu belgenin de eyleyiciler üzerinde diğerlerine göre daha etkili olması kaçınılmazdır. Bu nedenle mücadele alanlarına güçlü bir sermaye donanımı ile girmek için somutlaştırılmış nesnenin içselleştirilip geliştirilmesi, uygun şekilde yönetilmesi önemlidir. Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye diğer sermaye türleri gibi ekonomik sermayeye dönüşebilme potansiyelini taşımaktadır. Bu noktada saygınlık derecesi ekonomik sermayeye ulaşmayı kolaylaştırmakta; yani daha saygın kurum belgesi daha fazla ekonomik sermaye edinme/biriktirme potansiyeli demektir. Kurumsallaştırılmış sermayede sosyal çevrenin, kültürel tarihin, toplumsal sınıfların, hatta toplumsal bilincin etkileri de söz konusudur. Sadece öznenin somutlaştırılmış kültürel sermayesi değil ait olduğu toplumsal uzam ve edindiği sosyal statü de etkilidir.

Çevirmenler alanlarda kültürel sermayeleri ile var olma savaşı verirken pek çok çeviri ürünü üretirler fakat yazar-yayınevi-okur üçgenini bir arada tutan çevirmen, kimliksiz hatta öznesiz bir özne gibi kalakalır. Amerikalı çeviribilim kuramcısı Lawrence Venuti çevirmenin bu gölge durumunu incelemiş ve *The Translator's Invisibility* adlı eseri kaleme almıştır. İlgili eserde dört tema öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, Anglo-Amerikan dili *kültür çevirmenleri* çevirilerini akıcı şekilde yaptıkları ölçüde başarılılar ve bir o kadar da görünmezler. İkincisi, telif hakları konusunda çevirmenler ayrımcılığa maruz kalırlar. Üçüncüsü, diğer dillere yapılan çevirilere kıyasla İngilizce daha düşük bir yüzdeliğe sahiptir. Dördüncüsü ise; kültürel ötekilerle kurulan Anglo-Amerikan ilişkilerde dışarıdan emperyalist içeriden yabancı düşmanlığı olarak algılanabilecek ilginç bir durum söz konusudur<sup>5</sup>. Burada öncelikle kültür çevirmenliği ve kültürel öteki kavramlarını çalışmamız sınırlarında açmak gerekir; çevirmen, okur için anlaşılır, akıcı, kültürel farklılıkların silindiği bir çeviri yaptığı durumda yazarla okur arasındaki yabancılaştıran mesafe yok olur ve mesafeyle birlikte çevirmen de yok olur. Venuti'ye (1995) göre pratikte yapılan, kaynak metindeki -özellikle edebi eserlerdeki- kültürel öğelerin farklı müdahalelerle erek kültüre aitmiş izleniminin yaratılmasıdır. Kaynak kültüre özgü öğelerin eserlerden silinmesi "rahat okuma" sağlamakla birlikte kültürü tek tipleştirme tehlikesini doğurmaktadır. Venuti bu durumun politik, ideolojik hedefler doğrultusunda kullanıldığı ve çevirinin istendik imaj yaratma, önyargı oluşturma gibi amaçlara hizmet eden akıcı, çevirmenin ve kaynak kültürün izlerinin silindiği bir ürüne dönüştüğünü vurgulamaktadır. Bu noktada kültürel diplomatik ve yumuşak güç hamleleri için uygun ortamı yaratmaktadır. Nitekim bu şekliyle çeviri bir nevi okura pozitif ya da negatif algı üretimi

<sup>5</sup> [https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Pym3/publication/262887373\\_Venuti's\\_Visibility/links/53fdf3200cf2dca80003c35f/Venuti-Visibility.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Pym3/publication/262887373_Venuti's_Visibility/links/53fdf3200cf2dca80003c35f/Venuti-Visibility.pdf) Erişim: 21.08.2021 Saat :18:00

sunan bir eylemdir. Çevirmenden somutlaştırılmış kültürel sermayesini kendisini yok etme pahasına nesneye dönüştürmesi beklenmektedir. Kültürel çevirmenlik akıcı okumanın sağlandığı durumdur; kültürel öteki ise kaynak metinde yazarıyla ve içinde akıp giden sosyal hayatıyla var olan nesneleştirilmiş bir kültürel sermayedir. Yerelleştirme yaparak, Venuti'nin tabiriyle rahat okuma sağlayarak, bu sermaye yok edilip erek kültür dokusuyla yeniden üretilmektedir.

Venuti, illüzyonist ve manipülatif etkiye göndermede bulunan *görünmezlik* kavramını gözlem yaptığı çağdaş İngiliz ve Amerikan kültüründeki çevirmen öznesinin durumunu ve eylemlerini tanımlamak için kullanmaktadır (Venuti, 2017: 1). Venuti hem eylem hem ürün; hem eyleyici hem de okur açısından değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu nedenle hem süreç hem de sonuç odaklıdır denilebilir. Bu açıdan onun çalışmalarında çeviri ürününün eleştirel değerlendirilmesi boyutunun olduğu da görülmektedir. Çeviri metinde akıcılık yakalanarak yazar ve okur arasında bir tür şeffaflık ağı kurulur fakat bu yanıltıcı bir şeffaflıktır. Çevirmenin kendi somutlaştırılmış kültürel sermayesini kullanarak ürettiği bu manipülatif şeffaf ağ yazarın ve eserin ait olduğu kültürel köklerin yok edilmesine yol açar. Okur bu illüzyona kapılır. Burada okura düşen kültürel okur-yazar olma yetisidir. Kendi somutlaştırılmış kültürel sermayesi ile buradaki illüzyonu fark edebilmesidir. Eğer okur sağlam bir somutlaştırılmış kültürel sermaye ile çeviri alanına girerse bu şeffaflıktaki manipülatif eylemleri sezineleyebilir.

Özellikle yazın çevirisine odaklanan Venuti (1995), söz konusu yanıltıcı şeffaflığı reddetmektedir. Nitekim ona göre edebi eser ötekinin yansıtılması ve farklı olanla okurun şaşırtılması işlevini yerine getirmelidir. Edebi eser okurun farklılık keşfinin büyümesine kapılmasını sağlayan nesneleştirilmiş bir kültürel sermayedir. Yerelleştirme ve yabancılaştırma eylemlerine de uygun bir zemini vardır. Venuti'nin bu iki eyleme yaklaşımı aslında kültürel diplomasi ve yumuşak alanlarının sınırları ile uyumluluk göstermektedir. Venuti akıcı okuma adı altında yapılan yerelleştirmenin stratejik bir kültürel manipülasyon olduğunu belirtmekte ve yabancılaştırmayı, yabancı düşmanlığı ve kültürel narsisizme bir direniş şekli olarak değerlendirmektedir (Venuti, 1995: 20). Venuti, çeviri eylemini kültürel ve dilsel farklılıklar arasında kurulan bir iletişim olarak düşünür. Ona göre; çevirmenin yaptığı bu farklılıkları en aza indirmek ve/veya silmektir. Çeviri eylemi kültürel farklılıklar silindiği ya da erek kültürle formüle edildiği ölçüde rahat okunacak bir ürüne dönüşebilir fakat kaynak kültür asimile edilmiş olur (Venuti, 2004: 468-469). Aynı zamanda Venuti çevirideki iletişim eylemini de şu sözlerle sorgular: "Çeviri bir değişmezimin iletimi ise değişmezi kurma gereksiniminin kendisi değil midir ya da bunu yaparak çeviri iletişim kurmaktan çok daha fazla bir işlevi mi yerine getiriyor?" (Venuti, 2004: 470) Kaynak mesaj, reklam metinleri, film alt yazıları, konferans bildirileri, edebi eserler, felsefi metinler gibi yoruma açık kültürel formlardaki metinlerde yeniden inşa edilir ve yorumlanır. Kaynak mesaj erek metinde yorumlanıyor ve yeniden inşa edilebiliyorsa değişmezlikten söz edilemez. Farklı diller ve kültürler, farklı değerler yaratır ve bu yaratım mesajın değişmesine neden olur (Venuti, 2004: 470-471). Burada çevirinin neye hizmet ettiği de önem kazanmaktadır. Hangi kurum için ve hangi kurumsallaştırılmış sermayenin ürünü olarak sunulacağı noktaları öne çıkmaktadır. Mesaj üzerinde yapılacak olan müdahalenin ardındaki illusio, kurumsal beklenti de bu değişmezliğin yıkılışını hızlandırmaktadır. Venuti'nin de belirttiği üzere kültürel formları barındıran her eser yorumlanmaya ve yeniden inşaaya açıktır. Yeniden inşa edilen her nesneleştirilmiş kültürel sermaye formu hizmet ettiği illusio doğrultusunda farklı sermaye formlarına bürünmektedir. Örneğin; kültürel diplomasi açısından ele alacak olursak, ulusal saygınlığı artırma hedefi öne çıkacaktır ve ilk dönüşüm adımı simgesel sermaye yönünde olacaktır.

Venuti yabancılaştırma, çevirmenin görünmezliği, akıcılık, yerelleştirme gibi kavramlarla aslında kültürel ve dilsel farklılıkların, kültürel ötekilerin önemini anlatmaya çalışmıştır. Kültürel öteki çeviride

yabancı olarak kaldığı takdirde erek kültürde tanınırlık kazanacak ve çevirmen görünür olacaktır. Kültürel ötekilikler, alanlardaki farklı eyleycilerin farklı kültürel sermayelerle var olmalarını sağlayacaktır. Farklılığın kullanıldığı ya da yok edildiği durumlar çevirinin alandaki kültürel sermayeler ve güç dengeleri üzerindeki dönüştürücü etkisinin de bir göstergesidir. Venuti ve Bourdieu eksenlerinde çeviri eylemi kültürel ötekinin erek kültürde farklı bakış açılarının inşa edilmesi açısından ve erek kültürdeki eyleycilerin kazandıkları bu birikimle farklı sermayeler edinmesi durumu olarak tanımlanabilir.

### **Sosyal Sermaye: André Lefevre**

Sosyal sermaye kavramının sosyolojik ve iktisadi kökleri bulunmaktadır. Kalkınma araştırmalarında, eğitim, siyaset ve sosyoloji incelemelerinde kendisine yer bulan sosyal sermaye, Bourdieu için genel anlamıyla bireyler arası bağıntılar, güven, ilişki ağları ve bu ağların derin yapısında yer alan kaynaklardır (Bourdieu, 1986: 249). Sosyal sermayenin üç türü bulunduğuna değinen Coleman onları yükümlükler, bilgi kanalları, normlar ve etkin yaptırımlar olarak gruplandırmaktadır. Yükümlülükleri, beklentiler ve yapıların güvenilirliği oluştururken; bilgi kanalları bilgi sağlama aracı olarak sosyal ilişkilere işaret eder. Son olarak normlar ve etkin yaptırımlar kamu yararını gözetici araçları içermektedir (Coleman, 1988: 95, 101-104; akt. Tüylüoğlu, 2006: 20). Sosyal sermaye kavramı bireyler, gruplar ve yapılar arası kurulan ilişki ağlarını, güveni ve bu ağları yöneten doxaları içermektedir. Kavramın sosyoloji için eski, iktisat alanı için ise yeni olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere iktisat, somut olanla, ekonomiye doğrudan ya da dolaylı maddi getiri sağlayan sermaye türleri ile ilgiliyken, modern dünyanın iş gücünü karşılayan insanı birey ve özne olarak görmesiyle bakış açısını yumuşatmış ve sosyal sermaye kavramını -çeşitli uygunluk sorgulamalarının ardından- alana dâhil etmiştir (Tüylüoğlu, 2006: 22-23). Sosyal sermaye kavramının, içinde insani ilişkiler ve duygu barındırıyor olması iktisat alanındaki bu sorgulamayı doğurmuştur fakat bireyi sosyal yapıya bağlayan güven, duygudan yoksun bir olgu değildir. O halde iktisat alanının sınırları sosyal sermayeden çok uzak değildir.

Çalışmada, sosyal sermaye kavramı, Bourdieu bakış açısıyla ele alınacaktır; bununla birlikte kavramın tarihinin Durkheim, Marx, Tocqueville, Weber gibi kuramcılara kadar dayandırılması mümkündür; buna ek olarak kavram ilk kez 1916 yılında Lyda Judsen Hanifan tarafından kullanılmış ancak kavramın sosyolojik bağlamda kuramsal boyut kazanışı Bourdieu ile olmuştur. Ünlü Fransız sosyolog kavramın kurucuları arasında yer almaktadır (Şan & Şimşek, 2011: 90-94). Bourdieu anlayışına göre sosyal sermaye; sosyal uzamda konum edinen eyleycilerin aralarında inşa ettikleri bağıntılar, bağlar, bu bağıntıların ürünü olan ilişki ağları, bu ağların eyleycilere verdiği sorumluluklar, ayrıcalıklar ve görevler ve aynı zamanda alana getirdiği normlardan oluşan bir olgudur. Sosyal sermaye bireysel temelli sosyal ilişkiler sonucu kazanılabilir ve sağlanan güven sayesinde devamlılık arz edebilir. Bu yönüyle eyleycilere somutlaştırılmış kültürel sermayelerini canlı tutarak ekonomik sermayelerini güçlendirme imkânı tanıyan bir sermaye türüdür. Çıkarlı - çıkarsız tüm sosyal ilişkilerin bulunduğu alanlar sosyal sermayenin üretildiği ve yeniden üretildiği alanlardır. Bu alanlarda kurulan ağlar eyleycilere anne-çocuk, alacaklı-borçlu, güçlü-zayıf vb. farklı roller biçmektedir ve itimat temelli ilişkiler üretmektedir (Bourdieu, 1986: 247-249). Gruba, sosyal birliğe sonradan dâhil olanlar alanda mevcut bağıntılar ve sosyal sermaye birikimine uygun davranmak zorundadır, eylem eksenlerini bu doğrultuda belirlemelidirler. Bu ilişki ağları zaman içerisinde kırılma ve dönüşüme maruz kalabilir. Bu kırılma ve dönüşümler farklı sosyal sermayelerin alanlara dâhil olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle en küçük sosyal kurum olan ailede dahi eyleyciler arası sosyal sermaye üretiminin ve devamlılığının sağlanması için sürekli mücadeleler meydana gelecektir.

Eyleyiciler ait oldukları sosyal uzamda sürekli iletişim halinde olmak zorunda; bu da sosyalleşme çabasını doğurmaktadır. Sosyalleşme hem bir eylem hem de birden fazla bireyin dâhil olduğu bir süreçtir. Nitekim sosyal sermaye diğer sermayelerden farklı olarak birden fazla bireyin karşılıklı ilişki durumunu gerekli kılan bir sermaye türüdür. Bu süreç farklı ilişki türleri, görevler ve roller doğurmaktadır; bununla birlikte bireylerin karşılıklı ilişkilerinden doğan aynı zamanda ilişkileri doğuran eylemlerle örülüdür. Bu süreçler sosyal sermaye kaynaklarından biridir. Öte yandan sosyal uzamda bireylere konumlar kazandıran ona simgesel güç sunan araçlardan biridir. Bireylerin sosyalleşmeleri ortak ideoloji, ortak çıkar etrafında toplanmaları ile başlar fakat güven ile sosyal sermayeye dönüşebilir. Yetki, vasıf, imaj yüklemeleri bu süreçlerin uygun şekilde yürütülmesiyle mümkündür. Sosyal sermayesi fazla olan eyleyici alanda daha saygın, ilişkilerine daha itimat edilen konumu kazanır ve istediklerini diğerlerine zorlamaksızın rahatça yaptırabilir yani yumuşak güç elde eder. Bu yumuşak gücü meşrulaştırma hedefindeki eyleyiciler sosyal sermaye edinecekleri eylemlere yönelmelidir. Sosyal sermayedeki artış onu alanda daha fazla yumuşak güç uygulayabilecek konuma taşır. Bu nedenle eyleyiciler sermaye artışı sağlayacak adımlar atmak zorundadır. Eyleyicilerin sosyal sermaye birikimi kadar ait oldukları toplumun/topluluğun da sosyal sermaye oranı önem taşımaktadır. Eğer ilgili toplum/topluluk eyleyicisine hacimce yüksek sosyal bir sermaye sunarsa kendi sosyal sermaye birikimi ile birleştirip bu sentezden başarı elde edebilir. Bourdieu (1986), birçok konuda olduğu gibi sosyal sermaye dağılımında da eşitsizlik doğmasından kaygılanmaktadır. Sosyal sermaye ilişki temelli yapısal farklılıkların eyleyiciler arasında eşitsizlikler yaratması ihtimali üzerinde durur. Bu durumun da yine egemen olan ve olunan şeklinde iki kutup doğuracağını belirtir. Eyleyicilerin mücadelenin hangi kutbunda olacağını kendi sosyal sermayeleri ve toplumlarının/topluluklarının sermaye miktarları, ayrıca kullanılış biçimleri belirleyecek. Bu eşitsizliğin derinleşmesi bir tarafa itibar ve güç sağlarken diğer tarafa bilinçli/bilinçsiz bir rıza durumu getirecektir.

Sosyoloji, iktisat, siyaset, işletme, eğitim vb. bilimsel alanlarda karşımıza çıkan sosyal sermaye mikro, mezo ve makro düzeylere sahiptir. Tekrar hatırlatmak gerekirse; mikro düzey grup ve bireyle eşleşirken, mezo düzey kurumlara, toplumlara tekabül etmektedir, makro düzey ise ulusal hatta uluslararası alanı işaret etmektedir. Bu düzeyleri belirleyici unsurlar eyleyiciler arası ilişkilerin temelindeki güven, normlar ve iletişimsel olanaklardır (Kangal, 2013: 7, 37-39). Sosyal sermaye bağlayıcı, aracı ve birleştirici olmak üzere üç temel türe sahiptir. Birinci sosyal sermaye türünde ilişki ağları homojen gruplar arasında kurulur, ikincide kısmi bir homojenlik, üçüncüde ise tamamen heterojenlik söz konusudur (Kangal, 2013: 39-42). Üç sermaye türü de güven olgu üzerine inşa edilmektedir. Bunlara idari sosyal sermaye, sivil sosyal sermaye, yapısal sosyal sermaye, ilişkisel sosyal sermaye, katı sosyal sermaye, yumuşak sosyal sermaye, örgüt içi sosyal sermaye, örgüt dışı sosyal sermaye, rekabetçi sosyal sermaye, bilişsel sosyal sermaye ve politik sosyal sermaye gibi türler de farklı kuramcılar tarafından eklenmiştir (Şan & Şimşek, 2006: 98-99). Bu kavramlar göndermede buldukları içerik hedefe göre çeşitlense de aslında göndermede buldukları ana temaların sabit kaldığı gözlemlenmiştir. Asıl çıkış noktası güvenidir. Sağlam bir güven zemini edinen sosyal sermayenin birikmesi ve eyleyicisine güç sağlaması kaçınılmazdır.

Özellikle yazın çevirisi ile ilgilenen André Lefevere çevirinin edebiyat alanına hem ulusal hem de uluslararası boyutta sunduğu katkılarının yok sayılmaması gerektiğini belirtir. Kuramsal ve uygulamalı bir bilim olarak çeviribilim odağını ürünün yanı sıra sürece de yönlendirmelidir. Lefevere'in önemle üzerinde durduğu bir diğer nokta, çeviri eserlerin salt bir ürün olarak değerlendirilmesi yanılmasıdır. Ona göre çeviri eserler, özellikle yazın alanındaki çeviriler ulusal edebiyatta edindiği konum, kazandığı değer ve uluslararası edebiyat alanında ulusal edebiyata kazandırdığı saygınlık bağlamında ele alınmalıdır. Bu değer sorgulaması hem aracı sosyal sermaye hem de birleştirici sosyal sermaye

üretimini mikrodan makroya tüm düzeylerde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Lefevere eylem ve eğitim kavramlarını çeviri olgusu içerisinde ele almaktadır (Lefevere, 1991). Çevirmenin başarılı bir çeviri eylemi gerçekleştirebilmesi sadece dilsel hâkimiyetle mümkün değildir, aynı zamanda somutlaştırılmış kültürel sermayesi ve kurumsallaştırılmış kültürel sermayesi de önem taşımaktadır. Çevirmen çeviri eylemiyle iki toplum arasında birleştirici bir sosyal sermaye üretebilirse başarılı olur ve alanda güven oluşturup ilişki ağları kurabilir. Başarısı ona aynı ve/veya farklı alanlardan eyleyicilerle ilişkiye geçme ve bu ilişki ağlarını genişletip kendisine daha zengin sosyal sermaye birikimi edinmesinde aracı olur.

Lefevere ile özdeşleşen yeniden yazım (rewriting) görüşü Even-Zohar etkisiyle oluşmaya başlamışsa da zamanla ondan belli hususlarda ayrılmıştır. Lefevere bu görüşü, özellikle hamilik, ideoloji, söylem evreni ve poetika kavramları üzerine kurmuştur. Yeniden yazım (rewriting) aslında bir manipülasyon eylemi ve bir ideolojinin farklı söylem evrenlerinde üretilmesi işlevidir. Lefevere için çeviri kaynak metnin yansıtan bir ayna değil onun aynadaki görüntüsünün bir kırılmasıdır. Metinler karmaşık anlamlandırma sistemleri olarak görülmelidir, çevirmenler bu sistemlerden ulaşılabilir olanı çözümlmeli ve yeniden kodlamalıdır. Dilsel coğrafyaların yakınlığı dilsel kod çözümlenmesi düzeyinde bir çeviriyi gerekli kılarken coğrafya farklılığı/uzaklığı kültürel yeniden kodlamaları gerektirir. Kültürel sistemlerin kaynak metinde ve erek metinde nasıl inşa edildiği ve çevirmenin manipülasyon yeteneği çıktının başarı derecesinde belirleyici unsurdur. Lefevere Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramından hareketle kültürel sistemler kavramını görüşüne dâhil etmiş olsa da (Bassnett, 2017: 8-9) yeniden yazım sınırlarının özellikle ideoloji, söylem evreni ve hamilik kavramları bakımından sosyal sermaye ile uyumluluk/bağdaşıklık içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim ideoloji bağlayıcı, birleştirici yönüyle güçlü bir sosyal sermaye üreticisidir. Aynı ideoloji etrafında toplanan bireylerin birbirleri ile kurdukları güven ilişkisi onları iş birliğine iter ve mücadele alanlarında birbirlerine sosyal ilişki desteği ile sermaye sağlarlar. İdeoloji, manipülasyon, güç ve iktidar gibi edebi eserlerin alınmasını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir işleve sahiptir. Kaynak ya da erek eserin kabulünde ideoloji anahtar rol oynar. İdeoloji farklılıklarının erek toplumla kaynak toplum arasında birleştirici sosyal sermaye üretilmesinde engel oluşturabilir bu noktada çevirmen manipülasyon becerisini ve somutlaştırılmış kültürel sermayesini işe koşarak çeviri eserde yarattığı söylem evreninde bu farklılığı eritebilir.

Edebi eserin yeniden yazımı ve alıcılar tarafından kabulünde egemen güce sahip, alandaki iktidarı elinde bulunduran bireyler, kurum ve kuruluşlar çeviri sürecini yönetirler. Bu durum dış hamilik sistemini doğurur, dış hamilik gruplar, bireyler ve kurumları içermektedir. Söz konusu dış hamiler alanı domine eden ideolojinin kısmi belirleyicisi konumunu işgal etmektedir. Hamilik ideoloji, ekonomi ve statü unsurlarını barındırmaktadır. İdeoloji, doğrudan sosyal sermayenin tüm düzeylerine göndermede bulunan bir araçtır; ekonomi, çeviri eserin sağlayacağı maddi kazancı, ondan elde edilecek iktisadi çıkarı ifade etmektedir; statü, süreçte eyleyicinin görev itibarıyla yerleştiği konumu açıklamaktadır. Bourdieu sosyolojisi açısından statü her eyleyicinin insana değin tüm sosyal ilişki ağlarında itibar ve saygınlığın kazanılmasında yardımcı araç olarak ele alınabilir. Çeviri eser bağlamında değerlendirmek gerekirse; statü çeviri eserin ulusal ve uluslararası yazın alanında kazandığı konum, itibar durumudur. Kendi ulusal yazınının alandaki statüsü ölçüsünde çeviri eser statü kazanır birbirleriyle olan etkileşimleri alana yeni iç ve dış hamilerin dâhil olmasını sağlar; böylelikle yeni ilişki ağları örülür. Her yeni hami kurulan ilişki ağlarındaki statüleri yeniden belirler. Lefevere, üründen ziyade sürece odaklanmalı derken alandaki bu sosyal sermaye üretiminde ve tüketimindeki devingenliği anlatmak istemiştir. Sürece odaklanmak sosyal sermaye kaynaklarının ve araçlarının manipülatif kullanımını rahatça gözlemleyebilme olanağı sunar.



Çeviri süreçleri her düzeyde ve türde sosyal sermaye üretiminin en yüksek olduğu andır. Çeviri eserinin tamamlanıp kaynak metnin yeniden yazılma işleminin bitişiyile birlikte sosyal sermayenin alandaki eyleycilere bu vesileyle farklı sermaye türleri edinme şansının sunulduğu dönem başlar. Çeviri sürecinde ideolojinin doğru sosyal sermaye türüne hizmet edecek şekilde esere yerleştirilmesi, güçlü dış hamilerin alana dâhil olmasını sağlayıcı manipülatif eylemlerin gerçekleştirilmesi, çeviri esere baskın poetikanın yerleştirilmesinde etkin pedagojik donanım çeviri eserin gerçek bir sosyal sermaye üreticisine/ürününe dönüşebilmesinde önemli faktörlerdir. Unutulmamalıdır ki, çeviri eylem ve ürün boyutuyla sosyal etkileşimleri harekete geçiren bir olgudur. Yeniden yazılan her kaynak eser yeni sosyal ilişki ağları kurar, alanlara yeni sosyal sınırlar çizer ve alanlarda yeni kültürel sistemler üretir.

### **Kültürel diplomasiinin siyasal iktisadı: Çeviri**

Ekonomi ve politika teoride ve uygulamada birbirinden ayrı düşünülemez iki kavram, iki alandır. Gelenekçi anlayışta politikanın ekonomiye etkileri dışsal faktör bağlamında değerlendirilse de günümüz anlayışında politika ve ekonomi iç içe bir yapı sunmaktadır. Politika ekonomiyi doğrudan etkilemekte ve ona yön tayin etmektedir. Siyasal/politik iktisat ekonomik karar alma durum ve süreçlerinde alana simgesel bir güç uygulamaktadır. İktisat mevcut kaynakların durumlar dâhilinde formüle edilmiştir, bir tür ekonomik sermayedir. Politika ise sosyal uzamda eyleycileri çıkarlı /çıkarsız ilişkilerinde bir arada tutan bireysel ya da tek bir grubun çıkarına hizmetten uzak kamusal çıkarın gözetildiği, birleştirici bir sosyal sermaye türüdür. Her ikisi de toplum ve kültür temelli sistemlerdir. Bu sistemleri hatta sosyal uzamda var olan tüm sistemleri birbirine bağlayan ilişki ağlarıdır dolayısı ile dildir. Dili amacı ve aracı edinen çevirinin bu sistemlerin ağ kurucusu olarak karşımıza çıkması olağandır.

Siyasal iktisat kavramının olgunlaşma dönemi 18. yy sonu ile 19. yy başına denk gelmektedir. Kendisine bu olgunlaşmayı Adam Smith ve David Ricardo'nun çalışmaları sağlamıştır (Savran, 2012: 72). Siyasal iktisat mekanizmasında işleyen olgu ekonomik sermayenin simgesel emeği iknasıdır. Sermayenin alanda döngüsel bir form kazanabilmesi yani simgesel, sosyal, kültürel sermayelerin ekonomik sermayeye dönüşebilmesi ve bu sermayenin simgesel emeği üretime devamlılık konusunda ikna edebilmesi siyasal iktisat içerisinde var olan sosyal ağ organizmasının sağlıklı işlemesine bağlıdır. Simgesel emeğin ve üretimin mevcudiyeti beraberinde simgesel şiddeti de getirmektedir. Bu simgesel şiddet sosyal ağlar üzerinden ve otoritenin araçsallaştırılmasıyla açığa çıkmaktadır. Bu durum emeğin sermayeye boyun eğdiği anın ürünüdür. Bu simgesel şiddet iktisat alanında devlet aygıtlarıyla kurulan otorite sonucu gizlice uygulanmaktadır, üstelik simgesel emek üreticisinin rızası onu kamufle etmektedir. Ekonominin siyasetçe yönlendirildiği alan olarak siyasal iktisat simgesel emek, simgesel sermaye ve ekonomik sermaye üretiminin yanı sıra güven temelli sosyal sermaye türlerinin biriktirilmesine hem bireysel hem de kurumsal düzeyde mikro ve makro ölçekli fırsatlar sunmaktadır.

Bourdieu siyasal iktisat alanını eylem ile stratejinin, bilinç ile bilinçdışının birleştiği, farklı alanlardan çoklu eyleycilerin dâhil olduğu, çeşitli sermayelerin, simgesel emek, simgesel şiddet ve ürünlerin ortaya çıktığı bir süreç ve sonuç olarak ele almaktadır. Her tür eylemin bir illusioya hizmet ettiği ve bu doğrultuda geliştirilen stratejilerle donandığını belirtir. Entelektüel eylemin de diğerleri gibi bir çıkarın ürünü olduğunu dile getirir ve kültürel üretim alanlarının siyasal iktisat bağlamında değerlendirilebileceğini ileri sürer (Swartz, 2011: 98-100). Kültürel üretim alanları özellikle bilim, spor ve sanat alanları kültürel diplomasi açısından pek çok eylemin gerçekleştirileceği ve sergilenen simgesel emek sonrası ortaya çıkan ürünlerin sosyal, kültürel, ekonomik sermaye formuna bürünebileceği dahası kültür diplomatik araçlara dönüşebileceği alanlardır. Eylemlerden kazanılacak çıkarların gizli kalabileceği daha doğrusu eylemlerin çıkarsız bir görünüm sergileyebileceği kültürel üretim alanları

siyasal iktisat için verimli bir kaynak oluşturacak simgesel iktidar mücadelelerinin yaşandığı bir alandır. Bu yönüyle kültürel üretim alanları siyasal iktisadın üretildiği ağının genişletildiği simgesel sınırlar sunmaktadır. Bu sınırların içerisine çoklu kültür dizgelerini, toplumsal uzamları bir araya getiren çeviri eylemini dâhil etmemek mümkün değildir. Çeviri kültürel üretim alanlarının hemen hepsinde varlık gösterecek nitelikte bir eylem ve üründür.

Çeviri ürün oluşumunda simgesel emek sarf edenin ekonomik sermayeye boyun eğişiyle şekillenen bir pratiktir. Bu açıdan da siyasal iktisadın eylem ve strateji alanına dâhil olmaktadır. Daha açık şekilde ifade etmek gerekirse; politikanın yönlendirmeleriyle çeviriye yerleşen manipülatif ve ideolojik dokunuşlar çeviri ürününün ekonomik sermayeye dönüşme ihtimalini, eyleycisine ekonomik sermaye biriktirme derecesini etkilemektedir. Kültürel diplomasi araçlarından dil ve sanat kültürel üretim alanlarının temel taşlarındandır. Çeviri dili araçsallaştırır dahası sanatın, sanat eserinin, sanatçısının farklı uluslarla tanışmasında bizzat kendisi araçsallaşır. Çeviri sayesinde sanatçı hem kendisi için bir iktisat alanı oluşturur hem de ait olduğu ulusun dış politikasına doğrudan veya dolaylı olarak katkı sunar. Siyasi iktidarı elinde bulunduran eyleyiciler sanatçının farklı alanlarda çevrilecek, farklı kültürel dizgelerin arasına çeviri yoluyla girecek eserlerinde irili ufaklı manipülasyonlar yapılmasını isteyebilir. Siyasi erk sahibi eyleyicilerin planladığı dıştaki ülke prestiji ve dış politikada yaratmak istediği algı ile doğru orantılı olacak çeviri sanat eserleri siyasal iktisat alanında önemli bir araç pozisyonu edineceklerdir. Aslında kültürel üretim alanındaki her ürün ve araç siyasal bir silaha dönüşme potansiyelini içinde barındırmaktadır. Bilim açısından değerlendirecek olursak bilimsel bir keşif yapıldığı an menşei ülkenin uluslararası siyaset alanında edindiği pozisyon bilimsel yetkinlik alanındaki başarısıyla eşdeğer etkiye sahiptir. İlgili keşfin güven kazanması ve üreticisi bilim insanının alanda saygınlık kazanması ihtimali, bu itibarın ölçüsü siyasi erk sahiplerinin dış politikadaki tutumlarıyla da bağlantılı olmaktadır. Bilimsel keşfin ekonomik sermayeye dönüşmesi siyasetle doğru orantılı durumdadır. Nitekim diğer siyasi erk sahiplerinin ve ulusların bilimsel keşfe itimadı ulusun yansıması konumundaki siyasilerin yarattığı güven imajıyla yakından ilintilidir. Bu keşfin diğer uluslara anlatılması iktisadi ifadeyle pazarlanması için çeviriye ihtiyaç duyulmaktadır. Çevirmenin amaca uygun şekilde, ikna edici bir tanıtım, anlatım metni sunmasının da önemli bir husus olduğu unutulmamalıdır. Kültürel diplomasi ve siyasal iktisat alanlarının aralarındaki nesnel bağıntılar kültürel üretim alanlarının devreye girmesi ile netlik somutluk kazanır. Bu bağıntıların farklı sermaye türlerine bürünmesi ve güçlenmesinde çevirinin rolü yadsınamayacak derecededir. Aynı zamanda çeviri kültürel diplomasinin kendi siyasal iktisadını oluşturmasına da yardımcı olmakta onun alana simgesel güç uygulamasına aracı olmaktadır. Özetle; çeviri kültürel diplomasinin siyasal iktisadıdır.

### **Simgesel iktidar, kültürel diplomasi ve çevirinin mündemiç (içkin) ilişkisi**

Bourdieu kuramlarını oluştururken kaynak olarak alan, habitus, doxa, illusio ve sermaye kavramlarını kullanmaktadır. Simgesel iktidar kavramını anlatırken yine bu kavramlardan alan kavramından hareket etmeyi tercih etmiştir. Öncelikle simgesel iktidar kavramının iki bileşeninden simgeselin Bourdieu için ne ifade ettiğine değinmekte fayda vardır. Swartz, Bourdieu'nün simgesel kavramının köklerini Weber'de aramak gerektiğini belirtmektedir (Swartz, 1996: 73). Bourdieu'nün simgesel kavramını pek çok kavramın niteleyicisi olarak kullandığı görülmektedir. Simgesel güç, simgesel emek simgesel sermaye, simgesel iktidar gibi kavramların hemen önünde yer alan bu kavramı Bourdieu alanlardaki güç ilişkilerini ve mücadeleleri anlatmak üzere kullanır. Ünlü sosyoloğun bu mücadele ve güç ilişkilerinde eyleyicilerin konum elde etmek için gerçekleştirdikleri eylemlerin açıklayıcısı olarak bu kavramı tercih ettiği görülmektedir (Dursun, 2018: 94). Simgesel kavramı, kendisini takip eden kavramın gerektirdiği eylemin hareket yönünü de anlatmaktadır.

Alanlardaki eylemlerin sembolik tanımlanışı şeklinde yorumlayacağımız simgesel kavramının iktidarı elde etmek üzere gerçekleştirilen eylemlerin yansması olarak kavramın önünde yer aldığı söylenebilir. Simgesel iktidar kavramı egemen olan ve egemen olunan tarafların gün yüzüne çıktığı bir durumu tanımlamaktadır. Bu durum içerisinde hem iki tarafı hem de tahakkümü doğurmaktadır. Simgesel iktidar alan niteliklerinin, inanç ve değerlerinin üretildiği, yeniden üretildiği alanın yapısal bütünlüğü içerisinde değerlendirilir (Swartz, 2011: 125-126). Bu yapı içerisinde tahakküm uygulayan ve uygulananlar arasında gelişen ilişkilerin simgesel güç ekseninde gerçekleştiği ifade edilebilir. Simgesel iktidarı elinde tutan tahakküm tarafı, diğer tarafa direnç göstermemesi, razı olması için simgesel bir şiddet uygular, diğerleri üzerine kurmak istediği tahakküme kabul edilebilir, sık bir biçim verir. Simgesel iktidar ve simgesel şiddet stratejik ortaklık içerisindeki iki alandır. Karşı tarafa uygulamak istenen simgesel şiddetin, simgesel gücün varlığı kabulüyle başlar ve bu kabul de simgesel iktidarı besler. Simgesel şiddet, simgesel gücün pratik formudur ve simgesel iktidara giden yoldur.

Kültürel diplomasi geleneksel anlamda hükümetlerin düşünsel hedeflere ulaşmak için kullanılan bir diplomasi türüdür. Karşılıklı hoşgörüyü geliştirmek, önyargıları yıkmak, etnosantrizme karşı mücadele etmek, çatışmaları yatıştırmak üzere kullanılan bir dış politika aracı, modern diplomasi dalıdır (Mulcahy, 1999). Stereotipleri yok etmek belki çok zor fakat onları en aza indirmek, pasif duruma getirebilmek kültürel diplomasi araçları ile mümkün olabilmektedir. Simgesel iktidarı elde etmenin en sık yolu hoşgörünün artırıldığı, farklılıkların cezbedici kısımlarının öne çıkarıldığı düşünsel bir amaçlar evreni yaratılan kültürel diplomasıdır. Kültürel diplomasi oluşturduğu bu simgesel alanda birçok eyleyici ve ürünü barındırmaktadır. Kurulacak olan karşılıklı ilişki ağlarının anlayış üzerine kurulmasını amaçlayan kültürel diplomasi için sanatçılar, bilim insanları, sporcular, akademisyenler, dış temsilcilik yetkilileri ve daha birçok eyleyiciyi için farklı simgesel mücadele alanları oluşturur. Akademisyenler eğitim sistemlerini yani kurumsallaştırılmış kültürel sermayeyi tanıtmak ve geliştirmek vasfını taşıırken, dış temsilcilik yetkilileri siyaset kültürünün yansmasıdır aynı zamanda birleştirici sosyal sermaye üretici özelliği vardır. Bilim insanları entelektüel sermaye üreticisi ve biriktiricisi konumundayken sanatçılar ve sporcular hem simgesel hem de kültürel sermaye (eylemlerinin sonuçları bakımından nesnelleştirilmiş kültürel sermaye kapsamında değerlendirilebilir) üretiminden sorumludurlar. Görüldüğü üzere kültürel diplomasi birçok eyleyici, eylem ve sermayenin dolayısı ile simgesel şiddetin uygulandığı, simgesel iktidar mücadelelerinin verildiği geniş bir kapsama sahiptir.

Kültürel diplomasi, insan ilişkilerinin kurulduğu, farklı kültürleri iletişim ihtiyacının doğduğu andan itibaren pratikte var olan bir diplomatik eylem alanıdır. Kültürel diplomasi kamu diplomasisine temel bir çalışma alanı oluşturur ve siyasal iktidarı elinde bulunduranlar için de önemli bir yumuşak güç kaynağı sağlayıcıdır. Ülkelerin dış politika planı ekseninde şekillenir (Yağmurlu, 2019). Kültürel diplomasi mücadele alanının geniş bir eyleyici, sermaye ve ürün perspektifine sahip olduğunu belirtmiştik fakat eyleyicilerine eylemlerine maruz kalan, ürünlerini (olumlu/olumsuz) karşılayan bir de alıcı taraf var, alan için pasif bir eyleyici, kültürel üretim ve ürünün sermayeleşmesinde güçlü bir faktör olan alıcı tarafı unutmamak gerekir. Clarke da benzer şekilde bu mücadele alanına dâhil olanları, kültürel üretim alanı eyleyicileri, kültürel ürün alıcıları, politikacılar, kuruluşlar ve kurumlar şeklinde sıralamaktadır (Clarke, 2016: 154). Kültürel ürün alıcısı kavramı ile kültürel ürünle karşılaşan, onu alımlayan, yorumlayan, satın alan hatta kendi algıladığı doğrultuda reklamını yapan hedef kitleyi anlatmak üzere kullanılmaktadır. Kültürel diplomasi alanı için kültürel üretici kadar tüketici de önemlidir. Dahası bütün eylem türlerinin, sermayeleşen her ürünün üretilişindeki nihai hedefin ekonomik sermayeye ulaşmak olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa kültürel alıcıların önemi bir kat daha artmaktadır. Kültürel alıcıya ulaşım ekonomi sermayeyi arttırmak böylelikle simgesel iktidarı ele geçirmek isteyen eyleyicilerin iletişime yani çeviriye ihtiyacı vardır. Çeviri simgesel iktidarı elde

etmek için de kültür diplomatik hamleler için de önemli bir araçtır. Çeviri kültürel diplomasi mücadele alanlarında kültürel üreticiler ile alıcıları, diplomatları, kurum ve kuruluşları birbirine bağlayan, aralarında sosyal, siyasi, ekonomik ilişkiler kurulmasında rol oynayan ve kendisi de aynı zaman da kültürel bir ürün olan yardımcı bir araçtır. Kültürel diplomasi alanında güçlü bir simgesel iktidar kurulmasına çeviri çevirmenleri, editörleri ve yayınevleriyle birlikte kurumsal yönüyle destek sunmaktadır. Çeviri kültürel diplomasi alan eyleycilerinin uygulamak istediği simgesel şiddetin tüm şıklığıyla gözleri kamaştıracağı simgesel söylem evreni yaratılmasında etkin bir sermaye üreticisidir. Çeviri, farklı uluslara ait kültürel üreticiler ile alıcıların olduğu her alanda eylemin yönünü ve şiddetini belirler. Çeviri eylemin yöneldiği kitleyi etkileme ölçütüdür. Bu açılarından değerlendirildiğinde çeviriye simgesel iktidar kurucusu, kültürel diplomasi strateji yönlendiricisi vasıfları yüklenebilir.

Çeviri bireyleri, grupları, toplumları birleştirir, alanları yaklaştırır, sermayelerin alanlarda dolaşımını sağlar. Bu çok yönlü nitelikleri çeviriye sosyal hayatın tamamına nüfuz eden kültürün üretilmesinde, cazibe aracına dönüştürülmesinde, üreticisine mücadele alanında simgesel iktidar kazandırmasında katkı sağlamaktadır. Sosyal bir eylem ve kültürel bir ürün oluşu kültürel diplomasi ile hem teoride hem de pratikte nesnel bağıntılar kurmasına zemin hazırlamaktadır. Kültür her üç alanı da birbirine bağlamakta, sosyal uzamda birleştirmektedir. Kültürel diplomasi alanında simgesel iktidarı elde etmek ve devamlılığını sağlayabilmek için gerçekleşmesi gereken eylem, sermaye, ürün ve çıkar dönüşümlerinde/döngülerinde, eyleyici ilişkilerinin üretilmesinde/yeniden üretilmesinde çeviri önemli sosyo-kültürel bir karttır. Görüldüğü üzere çeviri, kültürel diplomasi ve simgesel iktidar çeviri ile birleşen mündemiç (içkin) bir ilişki yapısı sergilemektedir.

## Sonuç

Çalışmada kültürel diplomasi, yumuşak güç ve çeviribilim alanlarının Pierre Bourdieu'nün sosyolojik evreninde konum edinebilmeleri ve birbirleri ile nesnel bağıntılar kurabilme olasılıkları incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken alanların birbirleri ile bağıntı durumları literatür taraması sonucu öncelikle ikili kesişim eksenlerinde yapılmıştır. Ardından inceleme çoklu kesişim düzlemine kaydırılarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında ilgili üç alanı aynı anda bağdaşık ilişki durumları içerisinde ele alan çalışmaların olmayışı bizi zorlamış olmakla birlikte çalışmanın özgünlüğüne olan inancımızı güçlendirmiştir. Bu üç alanın ayrı ayrı ve birlikte sosyolojik zeminde birbirlerini besleyici, mündemiç ilişkiler sunduğunu gözler önüne serebilmek için yaptığımız çalışma bizi küreselleşen dünyanın birbirinden farklı bilimsel alanları birbirine yakınlaştırdığını ortak çıkar ve sermaye etrafında birleştirebildiğini göstermiştir.

Çalışmamız kültürel diplomasi, yumuşak güç ve çeviri alanlarının birbirleri ile kuracakları olası dönüştürücü ve dönüşümsel temasların kendilerine güçlü sermayeler kazandırabileceğini bizlere göstermiştir. Çalışmanın ana araştırma nesnelere kültürel diplomasi, iletişim sanatı olan diplomasiyi ve kültürü aynı noktada buluşturur. Kültürel diplomasi kavramı, ulusların kültürel etkileşime girme sürecine, bu süreçte kültürün sermayeleştirilip dış politikada yumuşak güç unsuru formuna bürünmesini anlatmak üzere kullanılmaktadır. Tarihsel inceleme yapıldığında kültürel diplomasiyi çoğunlukla, dış politikanın hedeflerini daha ileriye taşıyabilmek için ulusal kültürü tanıtıcı unsurların ihracatını desteklemek için hazırlanan planlı ulusal politika anlamında kullanıldığı gözlemlenmektedir. Kültürel diplomasi, küreselleşmenin beraberinde getirdiği kültürel homojenliğe karşı bir duruş olarak değerlendirilebilir. Farklılığı, farklılığa saygıyı hatta farklılıkla kazanılan saygınlığı stratejik hedef olarak belirleyen alan küreselleşmeye ön yargısız, diplomatik bir karşı duruştur.

Farklı güvenlik arayışlarını doğuran küreselleşme süreci, genelde diplomasiye özelde ise kültürel diplomasiye devletlerarası ilişkilerin ön plana çıktığı alanlarda önemli bir konum sunmuştur. Kültürel diplomasiye eylem alanı, ulusun kültürel sermayesini oluşturan bütün unsurları kapsayıcı genişliktedir. Ulusun kültürel sermayesinin ve uluslararası kültürel piyasanın doğru incelenmesi ve gerçekçi bir değerlendirmeden geçirilmesi gerekmektedir. Bu analiz ile değerlendirme, sermayenin doğru zamanda uygun alana ve çıkarlara hizmet edecek şekilde sokulmasını sağlayıcı araçların tespit edilmesi için gereklidir. Her alan hedefe ulaşmak için kendisine yardımcı araçlar belirlemektedir. Kültürel diplomasiye bu araçları, sivil toplum örgütleri, dil kursları, öğrenci değişim programları, sanatsal faaliyetler (sinema, kitap, resim, sergi, fuar, konser, müzikal, gösteri), kültür merkezleri, okullar vb. şeklinde belirlenmiştir. İlgili araçlar ait oldukları alanlarla birlikte anlam kazanmaktadır ve her araç kendi alanında sermayeleşebilme niteliğini taşımaktadır. Bu nedenle kültürel diplomasi araçları çalışmada alanları ile birlikte ele alınmıştır. Bu alanlar; sosyal yapı, yönetim şekli, dil ve sanat, ekonomik sistemlerdir. Çalışmanın ana araştırma nesnelere bir diğerinin çeviri olması sebebiyle dil ve sanat çalışmada biraz daha öne çıkmıştır.

Kültürel diplomasi, çalışma için önemli bir araştırma nesnesi olan yumuşak güç ve yaratıcı ekonomi olmak üzere iki temel paradigmadan oluşmaktadır. Yumuşak güç, mücadele/oyun alanındaki bir aktörün/eyleyicinin diğer aktör/eyleyici(ler)e etki etme, askeri güce başvurmaksızın istediklerini yaptırabilme becerisini ifade etmektedir. İlk kez Joseph Nye tarafından kullanılan yumuşak güç, cazibe yaratımı ve etkileme yoluyla istediğini yaptırabilme yeterliliğidir; diplomatik bir sanattır, paranın ve tahakkümün ötesinde bir yaptırımdır. Ekonomik sermayeye ve askeri güce dayalı sert gücün tersine yumuşak güçte kültürel, politik ve siyaset kültürü açısından büyüleme, cezbetme ve rıza ön plandadır (Nye,2004:256). Yumuşak güç, gücün şık bir forma büründüğü, eylem temelli diplomatik bir sanat mekanizmasıdır. Alanları yöneten organik bir güçtür. Yumuşak güç, gücün kendisini gizlediği, karşı tarafı büyülediği siyasi bir formdur. Küreselleşme, sosyal uzamdaki diğer alanları olduğu gibi güvenlik algısını da değişime zorlamıştır. Bu algısal farklılaşma uluslararası siyaset sistemleri üzerinde önemli değişimlerin yaşanmasını sağlamıştır. Yer küre ülkelerin jeolojik sınırlarından sıyrılıp kültürel sınırlara -belki de sınırsızlığa- kavuşmuştur. Ayrıca sosyal aktörleri birbirine tanışık, bağdaşık ve hatta ilişik kılmıştır. Bu durum yeni oyun alanlarını, yeni oyun kurucuları, doxaları, illusioları, habitusları ve sermaye türlerini doğurmuştur. Alanlardaki illusio farklaştıkça sermaye salt ekonomik içerik taşımaktan uzaklaşmış, illusio ve ilgili alanın habitusuna uygun şekilde dönüşümler yaşamıştır. Simgesel, sosyal, kültürel, entelektüel gibi birçok farklı formlara bürünen sermaye sosyal aktörleri olduğu kadar siyasal, iktisadi eyleyicileri de bu dönüşüme uygun habituslar edinmeye ve farklı güç türleri kullanmaya itmiştir. Bunlardan birisi de çalışmanın ana arterlerinden olan yumuşak güçtür. Dil, çeviri, ulusun sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye ve bir ulusu diğer uluslar karşısında cazip konuma taşımada başvuru kaynağı olan entelektüel sermaye, yumuşak güç araçları arasında kültürel diplomasi bağlamında değerlendirildiğinde etkililik derecesi ile diğerlerine nazaran öne çıkmaktadır.

Kültürel diplomasi ve yumuşak güç araçsal destek bağlamında ve hedefler açısından aynı eksende buluşan iki simgesel iktidar ve siyasal iktisat alanıdır. Özellikle dili, çeviriyi, kültürü araçsallaştırmaları, sermaye biriktirme ve edinme şekillerini yakınlaştırıp aynı sosyolojik zeminde birleşmelerini sağlamaktadır. Pierre Bourdieu sosyolojik evreni habitus, doxa, illusio, sermaye ve alan kavramlarıyla örüntülenmiş ve insana dair bütün alanları (bilimsel, sosyal, kültürel, sportif, sanatsal, politik, vb...) birleştirici niteliktedir. Bourdieu'nün sosyolojik evreninden çalışmanın sınırlılıklarına ve oluşturmak istediğimiz alana uygunluğu açısından simgesel iktidarın siyasal iktisadi kuramı ele alınmıştır. Kuram önceki kuramların, genel Bourdieu kavramlarının işe koşulduğu, sosyoloğun diğer kuramlarının kurduğu dizge için yeni, bununla birlikte dizge için yeter derecede aşinalık noktaları bulunan bir

mekanizmaya sahiptir. Bu kuramın çerçevesinin çok net olmadığı gözlenmiştir. Bunun sebebi sosyoloğun sosyal uzamdaki alanların sınır temaslarına ve her temasın yeni bir mücadele alanı yaratan gücüne olan inancıdır. Alanlar yeni habituslar, sermayeler, doxalar, aktörler doğurmakta ve her seferinde yeni oyun kartları açılmaktadır; böylece alanların iç içe gelişim gösterip sınır kayıpları yaşaması olağandır. Sosyal uzamda her mücadele alanı diğeriyle var olmaktadır, onunla beslenmektedir. Bu nedenle kültürel diplomasi ile yumuşak gücün birbirinden ve sosyolojiden ayrı düşünülmesi pek de olası değildir. Araçların birbirine karışması, alanların karışmasından doğmaktadır. Alanların karışımı aslında habitusların kültürel karışımından, illusioların birden fazla alanla ve aktörle ilintili oluşundan ileri gelmektedir. Çalışmadaki üç ana alanı, ilgili alanlardaki aktörleri, alanların ve aktörlerin habituslarını gerek illusio, gerek araçlar gerekse de sermaye biriktirme metotları açısından birbirine bağlayan zemini Pierre Bourdieu sosyolojisinin sunduğu görülmüştür. Bu üç alandan çevirinin diğer ikisi için hem bir araç hem de sermaye üretici-dönüştürücü bir unsur olabileceği gözlemlenmiştir.

Çalışmamız; kültürel diplomasi, yumuşak güç ve çevirinin sosyoloji zemininde birleşip mündemiç bir ilişki yapısı oluşturabileceğini göstermektedir. Bu yapı süreç, ürün ve aktörleri kapsayıcı özelliktedir. Bu yapının verimli alanlar doğurması, kültürel diplomasi, yumuşak güç ve çevirinin ayrı ayrı iyi tanınması ve birbirlerine gerçekçi tanıtılması yoluyla mümkün olmaktadır. Bu alanların birbirleri için amaç, araç, ürün ve sermaye olabileceği, hatta birbirlerine illusiolar oluşturabileceği görülmüştür. Çalışmada incelenen bu karşılıklı ilişkiyi temel alacak çalışmalar üretilebilir.

### Kaynakça

- Aydemir, Ö. K. (2011). Günümüz Kültür ve İktidar ilişkisini Dil Bilimi ile Felsefe Ekseninde Okumak. *Türkiz*, Temmuz-Ağustos 2011, Yıl 2, Sayı:10, ss:57-64, Ankara: Güntülü Eğitim Yayıncılık ve Tic. Ltd.Şti.
- Bassnett, S. (2017). *Translation Studies* (3. Baskı). London: Routledge.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1995). *Translation, History and Culture*. London: Cassell.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger. Culture et Traduction dans l'Allemagne Romantique*, Paris: Gallimard.
- Berman, A. (1985). Translation and the Trials of the Foreign. L. Venuti (ed.) in: *The Translation Studies Reader*. (pp. 284-298.) London: Routledge.
- Berman, A. (2004). *Translation and the Trials of the Foreign*. Venuti, Lawrence (ed. & çeviri:) in: *The Translation Studies*. (4. Baskı). Reader New York and London: Routledge.
- Berman, A. (2012). *Jacques Amyot*. Paris: Belin.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*, G. Richardson (ed.). In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989a). The Social Space and the Symbolic Power. *Social Theory* Vol 7, No 1 (Spring), 14-25.
- Bourdieu, P. (1989b). *La Noblesse d'Etat: Grands Corps et Grandes Écoles*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *Réponses Pour une Anthropologie Reflexive*. Paris: Seuil.
- Calhoun, C. (2007) Bourdieu Sosyolojisinin ana hatları, Çev: G. Çeğin, Ocak ve Zanaat, Ed: G.Çeğin, E.Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan. 1.Baskı 77-129, İstanbul:İletişim Yayınları
- Çeğin, G. (2015). Bourdieu ve Tarihsel Analiz, Philip S. GORSKI, (ed.). Çev: Özlem Akkaya. *"Bilinçdışı, tarihtir" Sözü Hakkında Birkaç Kelam* içinde (s.7-15). Ankara: Heretik Yayıncılık.

- Clarke, D. (2016). Theorising the Role of Cultural Products in Cultural Diplomacy from a Cultural Studies Perspective. *International Journal of Cultural Policy*, 22(2), 147-163.
- Cordonnier, J.-L. (2002). Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés. *Meta*, 47(1), 38-50. <https://doi.org/10.7202/007990ar>
- Dursun, O. (2018). Toplum Pierre Bourdieu ile Düşünmek. *Global Media Journal Tr Edition* 8(16), 68-123.
- Erdemir, A. (2019). *Dikey İktidarın Sembolleştirilmesinde Babanın Adı: Kapıcılar Kralı Filminin Lacancı Analizi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, Ü. (2019). Lacan'da Öznenin Kurulumu ve Ötekinin İnşası: Psikanaliz ve Oryantalizm. *Turkish Studies* Volume:14, Issue:3, 1425-1445.
- Farrokhi, M. (2009). Les oeuvres complètes d'Antoine Berman. Étude bibliographique. In: *Équivalences*, 36e année-n°1-2, 183-197.
- Freud, S. (2010), *Düşlerin Yorumu II*. (Çev: Emre Kapkın), İstanbul: Payel Yayınları.
- Göker, E. (2010). *Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz?*, Ocak ve Zanaat, Der: Güney Çeğin-Emrah Göker-Alim Arlı-Ümit Tatlıcan, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hasanov, A. (2012) *Jeopolitik Teorileri Metodolojisi Aktörleri Tarihi Karakteristiği Kavramları*. (Çev: Azad Ağaoğlu,
- Karavin, H. (2016). Çeviri Kuramları Bağlamında Eşdeğerlik Kavramının İzini Sürmek. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 12, 125-144.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil
- Lefevere, A. (1991). Translation and Comparative Literature: The Search for the Center. *Languages and Cultures in Translation Theories* Volume 4, Number 1.
- Lefevere, A. (1992). *Translation/History/Culture A Source Book*. London and New York: Routledge
- Nida, E. A. (2001). *An Encyclopaedia of Translation: Chinese-English, English-Chinese*, Editör: Sin-wai Chan, David E. Pollard, Hong Kong. The Chinese University Press, ss:223-242
- Nye, J. S. (2004). Soft Power and American Foreign Policy. *Political Science Quarterly*; 119, Research Library Core.
- Ölçer, H. (2019). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde Simgesel Şiddet Sorunsalı ve Biçimleri. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 2, 34-49.
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen*. Bielefeld: Transcript.
- Roselle, L., Miskimmon A., O'loughlin, B. (2014). Strategic Narrative: A new means to understand soft power. *Media, War & Conflict* Vol. 7(1), 70-84.
- Rougé, D. (2015). Introduction À L'œuvre Théorique D'antoine Berman, Traductologue Français. *Synergies Pologne*, n° 12, 11-17.
- Sapir, E. (1949) *Culture, Language And Personality*. Ed.: David G. Mandelbaum, Los Angeles, London: University Of California Press Berkeley.
- Saussure, F. (1985) *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev: Berke Vardar, İstanbul: Multilingual.
- Savran, S. (2012). *Siyasal İktisadın Eleştirisi*, İçinde: İktisat Kapitalin İzinde, İstanbul: Yordam Kitap, ss:68-88
- Smith, P., Riley, A. (2014). *Kültürel Kurama Giriş*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Steinmetz, G. (2015). Sosyo-Analize Doğru: Psikoanalizin "Travmatik Çekirdeği" ve Neo-Bourdieuçü Teori. Philip S. GORSKI (ed.), *Bourdieu ve Tarihsel Analiz* içinde, (s.167-199). Ankara: Heretik Yayıncılık.

- Swartz, D. L. (2015), Bourdieu Perspektifinden Sosyolojik Analiz İçin Meta-İlkeler. Philip S. GORSKI (ed.), *Bourdieu ve Tarihsel Analiz* içinde, (s. 41-64). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Swartz, D. L. (2011), *Kültür ve İktidar, Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şan, M. K., Şimşek, R. (2011). Sosyal Sermaye Kavramının Tarihsel ve Sosyolojik Arkaplanı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt:6 Sayı:1, 88-110.
- Tüylüoğlu, Ş. (2006). Sosyal Sermaye, İktisadi Performans ve Kalkınma: Bir Yazın Taraması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (12) 2006, 14-60.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
- Venuti, L. (2004). Translation, Community, Utopia. Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader* içinde. (5. Baskı). New York and London: Routledge.
- Venuti, L. (2017). *The Translator's Invisibility A History of Translation*. London: Routledge.
- Wallerstein, I. (1993). Jeopolitik ve Jeokültür Değişmekte Olan Dünya-Sistem Üzerine Denemeler. Çev.: Mustafa Özel, İstanbul: İz Yayıncılık
- Yağmurlu, A. (2019). *Kültürel Diplomasi: Kuram ve Pratikteki Çerçevesi*, Selçuk İletişim, Cilt 12, Sayı 2, 1210- 1238
- [https://www.researchgate.net/profile/Anna\\_Leander/publication/267255002\\_Habitus\\_and\\_Field/links/5645722008aef646e6cc3c69.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anna_Leander/publication/267255002_Habitus_and_Field/links/5645722008aef646e6cc3c69.pdf) Erişim Tarihi: 7.10.2020 Saat: 21:00
- <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200564> Erişim Tarihi 28. 10. 2020 Saat: 23:00
- [https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Pym3/publication/262887373\\_Venuti's\\_Visibility/links/53fdf3200cf2dca80003c35f/Venuti-Visibility.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Pym3/publication/262887373_Venuti's_Visibility/links/53fdf3200cf2dca80003c35f/Venuti-Visibility.pdf) Erişim: 21.08.2021 Saat :18:00



## 74-George Orwell'in '1984' romanının iki Türkçe çevirisindeki eğretilmeli ifadelerin norm ve eşdeğerlik temelli betimleyici bir incelemesi

Zafer SARI<sup>1</sup>

Ayşe Selmin SÖYLEMEZ<sup>2</sup>

**APA:** Sarı, Z. & Söylemez, A. S. (2022). George Orwell'in '1984' romanının iki Türkçe çevirisindeki eğretilmeli ifadelerin norm ve eşdeğerlik temelli betimleyici bir incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1191-1207. DOI: 10.29000/rumelide.1074534.

### Öz

Çalışmanın amacı, George Orwell tarafından yazılan "1984" adlı romandaki eğretilmeli ifadelerin iki farklı Türkçe çevirisini Gideon Toury ile Eugene A. Nida'nın Çeviri Kuramları ışığında karşılaştırmalı ve betimleyici bir şekilde incelemektir. Bu bağlamda çalışma, Orwell'in romanında yer verdiği eğretilmeli kullanımların çevirmenler tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne nasıl aktarıldığını tespit edebilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda üç bölümden oluşan kaynak metnin her bölümünden, içerisinde eğretilmeli ifade bulunan üçer tane olmak üzere toplamda dokuz adet metin birimi seçilmiş ve Toury'nin Normlar Kuramı ile Nida'nın Biçimsel ve Devingen Eşdeğerlik Kuramı çerçevesinde çözümlenmiştir. Çalışmada kaynak metin olarak asıl metnin Penguen Kitapları yayınevinde 2008 yılında basılan nüshasından; erek metinler olarak da asıl metnin Türkçedeki ilk çevirisi olan 1958 – V. Turhan ve S. Tonguç çevirisi ile Türk okuyucuları arasında en çok rağbet gören 2010 – Celâl Üster çevirisinden yararlanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde erek metin çevirmenlerinin iki farklı çeviri yaklaşımı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Birinci erek metin çevirmenleri Turhan ve Tonguç'un eğretilmeli ifadeleri çevirirken kimi zaman kaynak metnin oluşturulduğu kültürel normlara kimi zaman da erek dil ve kültürün normlar dizgesine sadık kaldıkları görülmektedir. Dolayısıyla eğretilme çevirileri bağlamında hem "yeterli" hem de "kabul edilebilir" nitelikte çeviriler ortaya koydukları söylenebilir. Bu bağlamda da kaynak metinle çeviri metinleri arasında bazı durumlarda "biçimsel", bazı durumlarda da "devingen eşdeğerliğin" sağlandığı savunulabilir. Ayrıca çevirmenlerin eğretilme çevirilerinde atlamalara başvurdukları gözlemlendiğinden kısa ve öz bir erek metin oluşturmayı amaçladıkları söylenebilir. İkinci erek metin çevirmeni Üster ise eğretilmeli ifadeleri erek dil ve kültürün normlarına bağlı kalarak çevirme eğilimi göstermiştir. Bu açıdan eğretilmeli ifadelerin çevirisinde "kabul edilebilir" nitelikte bir çeviri yaklaşımı benimsediği ileri sürülebilir. Bu durumda kaynak metinden bazı sapmaların yaşanması da beklenen bir sonuçtur. Kaynak metnin okuyucusunda yarattığı etkinin aynısını kendi okuyucusunda da yaratmayı hedeflediği düşünüldüğünden "devingen eşdeğerliği" sağladığı savunulabilir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri analizi, eğretilme çevirisi, kültürel normlar, biçimsel eşdeğerlik, devingen eşdeğerlik

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), zafersari26@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2318-4941 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1074534]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), selminsoylemez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7231-7523

## A norm- and equivalence-based descriptive analysis of the metaphorical expressions in two Turkish translations of '1984' by George Orwell

### Abstract

The main purpose of the study is to analyze two different Turkish translations of the metaphorical expressions in the novel "1984" written by George Orwell in a comparative and descriptive way in the light of Gideon Toury and Eugene A. Nida's Translation Theories. In this context, the study aims to determine how the metaphorical expressions in Orwell's novel are translated to Turkish and Turkish culture by translators. For this purpose, a total of nine text units containing metaphorical expressions have been selected equally from each part of the source text, which consists of three parts, and analyzed within the framework of Toury's Theory of Norms and Nida's Formal and Dynamic Equivalence Theory. In the study, as the source text, the copy of the original text published by Penguin Books in 2008; as the target texts, the first translation of the original text in Turkish, 1958 - V. Turhan and S. Tonguç's translation, and 2010 - Celâl Üster's translation, which is the most popular one among Turkish readers, have been used. The current study has been carried out using the document analysis method, one of the qualitative research methods. When the findings obtained as a result of the study are evaluated, it is understood that the target text translators have adopted two different translation approaches. It is seen that the first target text translators, Turhan and Tonguç, have sometimes remained faithful to the cultural norms in which the source text was created, and sometimes to the norms system of the target language and culture while translating metaphorical expressions. Therefore, it can be said that they have produced both "adequate" and "acceptable" translations in the context of metaphorical translations. In this regard, it can be argued that "formal equivalence" in some cases and "dynamic equivalence" in other cases have been provided between the source text and the translated text. In addition, it can be said that the translators have aimed to create a brief target text since it has been observed that they have resorted to omissions in their metaphorical translations. The second target text translator, Üster, has tended to translate metaphorical expressions by adhering to the norms of the target language and culture. In this respect, it can be argued that he has adopted an "acceptable" translation approach in the translation of metaphorical expressions. In this case, it is an expected result to experience some deviations from the source text. It can be asserted that he has provided "dynamic equivalence" since it is thought that he has aimed to create the same effect on his readers as the source text does on its readers.

**Keywords:** Translation analysis, metaphor translation, cultural norms, formal equivalence, dynamic equivalence

### 1. Giriş

İnsanlık tarihi boyunca farklı medeniyetler, toplumlar ve insanlar arasındaki iletişimin nasıl sağlandığı konusu tartışıldığında her zaman akla ilk yazılı ve sözlü çeviri gelmektedir. Bireyler arasındaki yazılı ve sözlü iletişimi sağlama konusunda hayati derecede önemli bir role sahip olan çeviri faaliyeti gerek bilimsel gerekse dini amaçlar uğruna insanlığın önemli eserlere ulaşmasını mümkün kılmıştır. İnsanlar arasındaki ilk çeviri faaliyetlerinin ne zaman başladığı tam olarak bilinmemesine rağmen akademik bir disiplin olarak çeviri çalışmalarının 20. yüzyılın ilk yarısından sonra ortaya çıkmaya başladığı bir gerçektir. Çeviri çalışmalarını "Çeviribilim" (Translation Studies) adı altında bağımsız bir bilim dalı olarak tüm dünyaya tanıtan ilk Amerikalı çeviribilimci James S. Holmes olmuştur (Munday, 2001: 5).

James S. Holmes 1972 yılındaki "*Çeviribilimin Adı ve Doğası*" (The Name and Nature of Translation Studies) adlı çalışmasında çeviribilimden bilimsel bir disiplin olarak bahsetmiş ve genel hatlarıyla bu disiplinin yapısını, içeriğini ve çerçevesini tanımlamıştır (Tourey, 1995: 7). Holmes, çeviri çalışmalarının seyrini değiştiren ve çeviri tarihine çok önemli katkılar sunan bu çalışmasıyla yalnızca çeviriyi dilbilim ve edebiyat gibi bilim dallarından bağımsız bir ihtisas alanı haline getirmekle kalmamış, aynı zamanda bu alanın gelişmesinin ve farklı çeviribilim kuramlarının ortaya çıkışının önünü açmıştır. Ayrıca Holmes (1988: 78) çeviribilim disiplinini betimleyici, kuramsal ve uygulamalı alanlar olarak üç kategoriye ayırarak tanımlamıştır. Holmes'un bu çalışması doğrultusunda çeviribilimci Gideon Tourey, çeviribilim gibi disiplinlerin asıl amaçlarının uğraş alanlarındaki olguları betimlemek, açıklamak ve öngörmek olduğunu öne sürmektedir. Ona göre çeviribilim, tabiatı gereği ampirik bir bilim dalı olduğundan kuramsal ve betimsel boyutları arasındaki karşılıklı ilişkiden dolayı daha somut ve kayda değer çalışmaların üretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (1995: 1).

Akademik bir disiplin olarak bağımsızlığını yirminci yüzyılın son çeyreğinde kazanan çeviribilim alanında diğer bilim dallarıyla kıyasla mevcut çalışmaların oldukça az olduğu bir gerçektir. İnce (1997) ve Kocabıyık'ın (2021: 7) da dile getirdiği gibi bu çalışmalar çeviri kuramları çerçevesinde gerçekleştirilen çeviri analizleri yerine başlı başına çeviri kuramları ve de çeviri edini mi üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca var olan bazı çeviri analiz, bir başka ifadeyle çeviri eleştirisi çalışmalarında da çeviribilimsel eğitim almamış veya çeviribilim dışındaki diğer bilim dallarındaki araştırmacılar ya da eleştirmenler genellikle "harika bir çeviri", "çok akıcı" biçiminde çok genel yargılamalarda bulunmakta ve dolayısıyla özgün metinle çeviri kuramları bağlamında bilimsel bir yolla karşılaştırma yapmamaktadırlar. Bu hususta Karantay (1993), bilimsel bir çeviri analiz çalışmasının kesinlikle bir "hata avcılığı" olmadığını önemine vurgu yapmaktadır.

Bilimsel bir çeviri eleştirisi gerçekleştirmenin yollarından birisi kaynak metinle erek metnin dizgeli bir şekilde karşılaştırılarak analiz edilmesini içermektedir. Bunu yaparken de yalnızca kaynak ve erek metinler değil, metinlerin ait olduğu dizgeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Karşılaştırmalı çeviri analizleri, çeviri metinler erek dilde oluşturulduğunda hangi normların ve de çevirmen tercihlerinin hâkim olduğunu, kaynak metinden çeviriler yapılırken ne kadar sapmaların yaşandığı ve bu sapmaların muhtemel nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda da çeviri eleştirmenleri çeviri metinlerle ilgili olarak sadece kendi öznel algılarını, sezgilerini ve zevklerini yansıtmaktan kaçınmalıdırlar. Belirli bir çeviri kuramı çerçevesinde çeviri metinleri ve de çeviri sürecini sistematik bir şekilde değerlendirmek, onlar hakkında nesnel çözümlenmeler ve öznel fikirler ortaya koymak demektir (Aksoy, 2001: 1-2).

Günümüzde çeviribilim çalışmaları oldukça önem kazanmıştır. Bu da çeviribilimin yeni bir bilim dalı oluşundan ve mevcut çalışmaların azlığından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla kuramsal bir temele dayanan bilimsel bir çeviri analiz çalışmasının çeviribilim alanına çok büyük katkılar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın taraması yapıldığında yazarların bilgisi dâhilinde "1984" romanındaki eğretilmeli ifadelerin Türkçe çevirileri üzerine herhangi bir çeviribilim çalışmasının yapılmadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden bu çalışma, 20. yüzyıl İngiliz edebiyatının önde gelen kalemlerinden olan George Orwell'in en önemli eserlerinden biri olan "1984" distopik romanının çevirilerinin karşılaştırmalı bir çözümlemesini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın amacı, George Orwell tarafından kaleme alınan "1984" adlı distopik romanda geçen eğretilmeli ifadelerin asıl dili olan İngilizceden Türkçeye farklı çevirmenler tarafından çevrilmiş ve farklı yayınevlerince farklı yıllarda basılmış iki çevirisinin Tourey'nin Normlar Kuramı ile Nida'nın Çeviri

Kuramı ışığında karşılaştırmalı ve betimleyici bir şekilde incelenmesidir. Bu inceleme sonucunda da çevirmenlerin ürettiği eğretileme çevirilerinin yeterliliği veya kabul edilebilirliğinin sorgulanması amaçlanmaktadır.

Çalışma kapsamında bahsi geçen kaynak metnin 2008 yılında Penguen Kitapları (Penguin Books) yayınevi tarafından basılan nüshasından yararlanılmıştır. Erek metinler olarak da özgün romanın 1958 yılında V. Turhan ve S. Tonguç tarafından yapılan ve Işık Kitapları Yayınevi tarafından basılan çevirisi ile 2010 yılında Celâl Üster tarafından yapılan ve Can Yayınları tarafından basılan çevirisi tercih edilmiştir. Söz konusu özgün romanın Orwell tarafından kaleme alınıp yayımlandığı 1949 yılından günümüze kadar roman yirmiden fazla çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çalışmada bu iki erek metnin seçilmesinin sebebi ise 1958 – V. Turhan ve S. Tonguç çevirisinin romanın Türkçedeki ilk çevirisi olması, 2010 – Celâl Üster çevirisinin ise Kasım 2021’de 75. baskısının yayımlanmasıyla Türk okuyucuları arasında en çok rağbet gören çeviri olmasıdır. Bu iki erek metnin çevrildiği yıllar arasında yaklaşık yarım asırlık bir zaman diliminin olması çeviri analizi bağlamında oldukça zengin bir içerik sunacağına göstergesi sayılabilir.

Araştırmanın örneklemini kaynak metinden seçilen eğretilemeli ifadeler ve bu ifadelerin farklı yıllarda, farklı çevirmenlerce yapılmış; farklı yayınevlerince basılan iki farklı çevirisi oluşturmaktadır. Örneklem olarak eğretilemelerin seçilmesinin sebebi, özgün romanın eğretileme kullanımı açısından oldukça zengin bir içeriğe sahip olmasıdır.

Zoltán Kövecses (2002: 4), “*Eğretileme: Pratik Bir Giriş*” (Metaphor: A Practical Introduction) adlı kitabında eğretilemeyi bir kavramsal alanın bir başka kavramsal alan üzerinden bilişsel ve dilbilimsel açıdan anlatılması olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda hayat kavramının yolculuklar üzerinden, tartışmaların savaş, aşkın yine yolculuklar, kuramların binalar, düşüncelerin yiyecekler, sosyal organizasyonların bitkiler, vb. üzerinden anlatılması ve aynı zamanda anlaşılmasını örnek olarak vermektedir. Kövecses, bir kavramın bir başka kavram üzerinden açıklanmasıyla ya da tanımlanmasıyla elde edilen eğretilemelerin bir kavramın anlaşılmasını kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. Bu görüşünü de somut bir kavram olan “yolculuk” üzerinden soyut bir kavram olan “hayat” hakkında düşünmenin çok daha kolay olacağı gerçeğiyle desteklemektedir. Kövecses, eğretilemeleri bilişsel işlevlerine, doğasına, karmaşıklığına, vb. göre farklı şekillerde sınıflandırmaktadır fakat bu çalışma kapsamında eğretilemelerin bu sınıflandırmasına yer verilmemiştir.

Lakoff ve Johnson (1980) ise “*Beraber Yaşadığımız Eğretilemeler*” (Metaphors We Live by) isimli kitaplarında eğretilemeyi düşünce ya da eylemden ziyade sadece bir dil ve sözcük meselesi olarak değil, tam tersine günlük hayatın her aşamasında yalnızca dilde değil aynı zamanda bireyin düşünce ve eylemlerinde de sıklıkla karşılaşılan bir olgu olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre eğretileme, çoğu insanın zihninde canlandığı gibi günlük dilde pek yer verilmeyen bir olgu olarak şiirsel hayal gücünün veya gösterişli ve etkileyici sözlerin dile getirilmesi değildir (4-5). Lakoff ve Johnson, eğretilemeleri “yapısal” (structural), “yönelimsel” (orientational) ve “ontolojik” (ontological) olarak kategorilere ayırmaktadırlar. Bu hususta da çalışmanın örneklemini oluşturan eğretilemelerin farklı kuramcılar tarafından nasıl tanımlandığı açıklanmıştır.

Çalışmanın giriş bölümünün ardından öncelikle analizin kuramsal çerçevesini oluşturan kuramlar ve veri toplama süreci hakkında bilgiler verilmekte, sonrasında yapılmış olan çevirilerin hangi kuramlara örnek teşkil ettiğinin saptanması amacıyla bir çeviri analizi yapılmaktadır. Sonuç olarak da elde edilen bulgular sunulmaktadır.

## 2. Toury'nin normlar kuramı

20. yüzyılın son çeyreğinde çeviribilim dünyasına “normlar” kavramını en sistematik, kapsamlı ve çarpıcı bir şekilde kazandıran ilk çeviribilimci Toury'dir. Kendisinden önce Jiri Levy ve James S. Holmes gibi birkaç çeviribilimci çalışmalarında çeviri ile normlar arasındaki ilişkiden bahsetmiş olmalarına rağmen “çeviri normları” (translational norms) kuramını ortaya atan yine Toury olmuştur (Toury, 1998: 11-12). Bu bölümde Toury'nin Normlar Kuramı bütünlük sağlanması açısından tüm alt-boyutlarıyla birlikte açıklanmaktadır.

Toury'ye göre “normlar” bireyin sosyalleşmesi esnasında kazanılır ve daima olumlu ya da olumsuz, gerçek ya da olası yaptırımları da doğurmaktadır. Toplumda gerçek davranış biçimlerinin değerlendirilmesi hususunda da bir ölçüt görevi üstlenir. Ayrıca normlar eylemlerin toplumsal geçerliliğine açıklama getirme konusunda da en temel kavramdır ve merkez noktasıdır (1998: 17; 2000: 199-200).

Toury (2012) “*Betimleyici Çeviribilim Çalışmaları ve Ötesi*” (Descriptive Translation Studies and Beyond) adlı kitabında normlar kuramını “Öncül Normlar”, “Süreç Öncesi Çeviri Normları” ve “Çeviri Süreci Normları” şeklinde üç ana başlıkta sınıflandırarak incelemiştir. Öncül Normlar (Initial Norms), çevirmenin çeviri sürecinde benimsediği en genel tavidir. Bu bağlamda çevirmen ya kaynak metne ve kaynak metnin normlarına sadık kalarak “yeterli” (adequate) bir çeviri ortaya koymayı ya da erek dil ve kültürün ilke ve normlarına bağlı kalarak “kabul edilebilir” (acceptable) bir çeviri oluşturmayı tercih edecektir. Eğer yeterli bir çeviri yaklaşımı benimsenirse erek kültürün norm dizgelerinde birtakım uyumsuzlukların yaşanması büyük ölçüde mümkündür. Eğer çevirmen kabul edilebilir bir çeviri yaklaşımı benimserse de o zaman kaynak metinden bazı kaymaların yaşanması oldukça muhtemeldir (79-80).

Öncül normların ardından Toury (2012: 82) Süreç Öncesi Çeviri Normlarını (Preliminary Norms) “çeviri politikası” ve “çevirinin doğrudanlığı” şeklinde birbiriyle bağlantılı iki alt başlığa ayırarak tanımlamaktadır. Toury çeviri politikasıyla (translation policy) belirli bir zamanda belirli bir dile veya kültüre çeviri aracılığıyla aktarılacak olan metinlerin türlerini ve dahası bu metinlerin teker teker seçimini bile belirleyen faktörleri kastetmektedir. Bu politikanın var olduğundan bu seçimlerin rastgele olmadığı saptandığında söz edilebilir. Ayrıca çevrilecek metinlerin edebi olması ya da olmaması, çevirilerin yazılı olarak mı yoksa sözlü olarak mı yapılacağı, hangi yayınevi tarafından basılacağı gibi farklı alt gruplar da bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Toury'ye göre çevirinin doğrudanlığı (directness of translation) çevirinin kaynak dillerin dışındaki ara dillerden de yapılabilmesi karşı duyulan toleransın eşliğini kapsamaktadır. Dolaylı çeviriye yani ara dilden yapılan çeviriye izin verilir mi; çevirinin hangi dillerden, metin türlerinden ve dönemlerden yapılmasına izin verilir ya da yapılması tercih edilir; tercih edilen veya izin verilen ara diller nelerdir; eğer çeviri kaynak metnin asıl dilinden değil de aracı bir dilden yapılmışsa bu gerçek ve hangi aracı dilin olduğu belirtilmeli midir? Çevirinin doğrudanlığı bu tür sorulara cevap aramaktadır (2012: 82).

Çeviri Süreci Normları (Operational Norms) ise çeviri edimi boyunca alınan tüm kararları yönlendirmektedir. Toury (2012: 82) süreç normlarını “Matriks Normları” (Matricial Norms) ve “Metinsel-Dilsel Normlar” (Textual-Linguistic Norms) şeklinde iki alt başlıkta toplamaktadır. Süreç normları hem metnin “matriks”ini yani dilsel malzemelerin erek metinde hangi şekillerde dağıtılacağı hem de metnin nasıl oluşturulacağı ve dilsel olarak nasıl ifade edileceğini etkilemektedir. Böylece kaynak

ve erek metinler arasındaki ilişkiyi doğrudan veya dolaylı olarak belirlemektedir. Bir başka ifadeyle çeviri esnasında nelerin değişip nelerin aynı kalacağını yön vermektedir.

Sonuç itibarıyla Matrics normlar, kaynak metindeki dilsel malzemeler için tercih edilecek eşdeğer ifadelerin kullanımını denetlemektedir. Ayrıca erek dildeki ifadelerin konumunu ve dağılım şeklini; erek metindeki bölümlere ayrılmaları, çıkarmaları, eklemeleri, yer değiştirmeleri de belirlemektedir. Metinsel-Dilsel normlar ise erek metindeki dilsel malzemelerin seçimini belirlemektedir. Bu metinsel-dilsel normlar tüm çeviri metinler için geçerli olabileceği gibi belirli bir çeviri türüne ya da yöntemine de özgü olabilmektedir (Tourey, 2012: 82-83).

Çalışmada erek metin çevirmenlerinin Tourey'nin Öncül Normlar Kuramı kapsamında kaynak metnin normlarına yakın "yeterli" bir çeviri mi yoksa erek dil ve kültürün normlar dizgesine yakın "kabul edilebilir" bir çeviri mi kayda geçirdikleri incelenmektedir. Çeviri Süreci Normları çerçevesinde de çevirmenlerin benimsedikleri çeviri stratejileri tanımlanmaktadır.

### 3. Nida'nın çeviri kuramı

Amerikalı dilbilimci Eugene A. Nida 1964 yılında yayımladığı "*Çeviri Bilimine Doğru*" (Towards a Science of Translating) adlı kitabıyla çeviriyi bağımsız bir bilim dalı olarak ilk tanıtanlardan olmuştur (Yazıcı, 2005: 16). Bu bölümde çeviribilim alanına büyük katkılar sunan Nida'nın çeviri kuramı detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Biçimsel ve Devingen Eşdeğerlik kuramı ile İncil Çevirisi Teorisini geliştiren ve modern çeviribilimin kurucularından olan Nida, çeviriye bir iletiyi bir dilden başka bir dile aktarmak şeklinde bilimsel bir tanım getirmekte ve çeviriyi pratik yaptıkça elde edilebilecek bir beceri olarak görmektedir (Nida, 1964: 3).

Nida (1964: 159) gerçekte özdeş eşdeğerlik denen bir şeyin olmadığını düşündüğünden çevirmenlerin çeviri sürecinde mümkün olan en yakın eşdeğer ifadeleri bulmaları gerektiğini dile getirmektedir. Bu bağlamda da Biçimsel (Formal) ve Devingen (Dynamic) eşdeğerlik adında iki farklı eşdeğerlik türü ortaya koymaktadır. Biçimsel eşdeğerlik hem biçim hem de içerik olarak mesajın kendisine yoğunlaşmaktadır. "Kelimesi kelimesine" ya da "birebir çeviri" olarak da adlandırılan bu yaklaşıma göre kaynak dildeki anlam erek dile mümkün olduğunca yakın yani eşdeğer ifadelerle aktarılmalıdır. Bir başka deyişle çevirmen asıl metnin biçimini göz ardı etmeyerek metnin içeriğini olabildiğince kelimesi kelimesine ve anlamlı bir şekilde yeniden üretmeye çalışır. Bu çeviri yaklaşımı okuyucunun kaynak dil bağlamında bir kişiyle mümkün olduğunca tam özdeşleşmesine ve gelenekleri, düşünce tarzlarını ve ifade araçlarını olabildiğince anlamasına izin vermektedir.

Devingen eşdeğerlik çevirisi ise ifadelerin tam doğallığını amaçlamaktadır ve alıcıyı kendi kültürü bağlamında konuyla ilgili davranış biçimleriyle ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Daha açık bir ifadeyle bu yaklaşım, alıcının kaynak metindeki mesajı anlaması için kaynak dil bağlamındaki kültürel kalıpları anlamasını dayatmamaktadır (Nida, 1964: 159). Kısaca ifade edilecek olursa Biçimsel Eşdeğerlik kaynak metnin normlarına sadık kalınarak yani "kelimesi kelimesine" (mot a mot) yapılmış çeviridir. Devingen Eşdeğerlik ise kaynak metni erek kültüre yaklaştırarak kaynak metnin kendi okurunda yarattığı etkinin aynısının erek kültür okuyucularında da yaratılması amaçlanarak yapılan çeviridir.

Nida ve Taber (1982) "*Çeviri Teorisi ve Uygulaması*" (The Theory and Practice of Translation) adlı çalışmalarında eşdeğerlik kavramıyla ilgili hususları ve sorunları ayrıntılı bir şekilde incelemektedirler.

Bu bağlamda eski çeviri uygulamalarındaki odak noktasının mesajın biçimi olduğunu ve eskiden çevirmenlerin ritim, kafiye, kelime oyunları, benzerlik ve olağandışı gramer yapıları gibi kaynak metnin biçimsel özelliklerini yeniden üretebilmeye yoğunlaştıklarını dile getirmektedirler. Fakat yeni yönelimlerle çevirinin odak noktasının mesajın biçiminden alıcının tepkisine evrildiği vurgulanmıştır. Bu çeviribilimcilere göre öncelikle alıcının çeviri metne verdiği tepkinin çevirmenlerce belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonrasında ise bu tepki asıl metin okuyucularının kaynak metne vermiş oldukları tepkiyle karşılaştırılmalıdır (1). Nida ve Taber'in bu yaklaşımı Devingen Eşdeğerlik Kuramının temelini oluşturmaktadır. Bir çeviri metin, kaynak metnin kendi okuyucusunda yarattığı etkinin aynısını erek okuyuculara da yaratabiliyorsa işte o zaman devingen eşdeğerlikten söz edilebilmektedir.

Bunun yanı sıra Nida, çeviri eleştirisi bağlamında eskiden sorulan "Bu, doğru bir çeviri midir?" sorusuna "Kimin için?" şeklinde bir başka soruyla cevap vermektedir. Bu cevabıyla da aslında metnin doğru anlaşılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda bir mesajın ortalama bir okuyucu tarafından büyük bir olasılıkla anlaşılabilmesi için değil de aksine herhangi bir kişinin o mesajı çok büyük bir ihtimalle yanlış anlamaması için çevrilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu sözleriyle de çevrilmiş metnin doğru anlaşılmasından çok yanlış anlaşılmasının daha önemli olduğunu ve böyle bir çeviri yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir (Nida ve Taber, 1982: 1; Nida, 1964: 158).

Nida ve Taber'in (1982: 4) çalışmalarında değindikleri bir diğer konu ise biçimin mesajın önemli bir unsuru olmadığı sürece bir dilde söylenebilen bir şeyin başka bir dilde de söylenebileceğidir. Bu görüş Nida'nın Devingen Eşdeğerlik Kuramı kapsamında ortaya atılmıştır. Nida ve Taber'e göre çeviri konusunda en çok tartışılan konu muhtemelen dillerin potansiyel ve gerçek eşdeğerliğidir. Buna açıklık getirmek için de "kar" örneğini vermişlerdir. Hayatlarında karı hiç görmemiş olan insanlara "kar gibi beyaz" ifadesinin nasıl aktarılacağı konusuna kafa yormuşlardır. Bu sorunun cevabının hem karmaşık hem de çeşitli olduğunu fakat burada asıl meselenin bir nesne olarak karın mesaj için o kadar da önemli olmadığını belirtmişlerdir. Bu soruya üç farklı şekilde cevap vermişlerdir: ilki kar kelimesi yerine insanlara aynı şeyi çağrıştıracak başka bir kelimeyle; ikincisi don ya da kırağı gibi kar kelimesiyle eşdeğer bir başka kavramla; sonuncusu da "mantar gibi beyaz" şeklinde eşdeğer bir tabirle ya da "çok, çok beyaz" gibi eğretilmeli olmayan bir ifadeyle aktarmak.

Sonuç itibarıyla Nida ve Taber çeviri sürecinin doğasıyla alakalı olarak bir çevirmenin öncelikle mesajı yeniden üretmeyi amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre çevirmen bu amaç doğrultusunda çok sayıda dilbilgisel ve sözcüksel düzenlemeler yapmalıdırlar (1982: 12).

Çalışmada Nida'nın Çeviri Kuramı çerçevesinde erek metin çevirmenlerinin yaptıkları çevirilerde "biçimsel eşdeğerlik" mi yoksa "devingen eşdeğerlik" mi sağladıkları incelenmektedir. Bu bağlamda çevirmenlerin kaynak metnin biçimini göz önüne alarak metnin içeriğini olabildiğince kelimesi kelimesine ve anlamlı bir şekilde aktarmayı mı yoksa kaynak metni erek kültüre yaklaştırarak kaynak metnin kendi okurunda yarattığı etkinin aynısını erek kültür okuyucularında da yaratmayı mı amaçladıkları tespit edilmektedir.

#### 4. Veri toplama

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan eğretilmeli ifadelerin belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden "basit tesadüfi/ rastgele örnekleme yöntemi" benimsenmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012) göre bu yöntemde evrendeki bütün birimlerin, bu

çalışma kapsamında kaynak metindeki tüm eğretilmeli ifadelerin örnekleme seçilme olasılığı eşittir. Böylece metin birimlerinin seçimi birbirini etkilememektedir. Patton’a (2002: 243) göre de bu yöntem örneklemeden temsil ettiği evrene genellemeyi mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda kaynak metinde teşhis edilen tüm eğretilmeli ifadeler arasından örneklem rastgele seçilmiştir.

Çalışmanın örnekleme olarak seçilen eğretilmeli ifadelerin birer eğretilme olup olmadıklarının kontrol edilmesi için de değerbiçiciler arası güvenilirlik sağlanmıştır. Bu konuda alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Ardından çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir.

## 5. “1984” Romanındaki eğretilmeli ifadelerin Türkçe çevirilerinin incelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde söz konusu romandaki eğretilmeli ifadelerin iki farklı Türkçe çevirisi Toury’nin Normlar Kuramı çerçevesinde incelenmekte ve yapılan çevirilerin kaynak metnin normlarına sadık “yeterli” çeviriye mi yoksa erek dil ve kültürün normlarına yakın “kabul edilebilir” çeviriye mi örnek teşkil ettiği açıklanmaktadır. Ardından bu çevirilerin Nida tarafından ortaya atılan Biçimsel ve Devingen Eşdeğerlik kuramından hangisinin özelliğini taşıdığı saptanmaktadır.

Roman üç bölümden oluşmaktadır. Karşılaştırmalı metin çözümlemesi için her bölümden üç adet olmak üzere toplamda dokuz adet eğretilmeli ifadeyi içeren metin birimi rastgele seçilmiştir. Bu şekilde her bölümden eğretilme örneğine yer verilmiştir.

### Bölüm 1

**Tablo 1:** Metin Çözümlemesi Örnek 1

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Kaynak Metin (KM)</b> | <i>His pen had slid voluptuously</i> over the smooth paper, printing in large neat capitals– ... over and over again, filling half a page (Orwell, s. 20).     |
| <b>Erek Metin (EM) 1</b> | <i>Kalemi, âdeta şehvani bir hazla kaymak kâğıdın üstünde dolaşmış</i> ve hep büyük harflerle ve sarıh olarak şunları yazmıştı: ... (Turhan ve Tonguç, s. 20). |
| <b>Erek Metin (EM) 2</b> | <i>Kalemi pürüzsüz kâğıdın üstünde şehvetle dolaşmış</i> , düzgün büyük harflerle alt alta yazılmış yazıyla sayfanın yarısı dolmuştu: ... (Üster, s. 42).      |

Kaynak metnin birinci bölümünde geçen “His pen had slid voluptuously” cümlesinde eğretilmeli bir ifadeye rastlanmaktadır. Bu cümle ilk olarak anlamsal açıdan incelendiğinde cümledeki öznesi olan “pen” kelimesinin “(dolma) kalem”, yüklemi konumundaki “slide” fiilinin “kaymak, akıp gitmek” ve yüklemi niteleyen “voluptuously” zarfının da “şehvetli bir şekilde” gibi manalar taşıdığı görülmektedir. Bu cümledeki dilbilgisel açıdan birebir çevirisi “Kalemi pürüzsüz kâğıdın üzerinde şehvetli bir şekilde kaymıştı/ akıp gitmişti” şeklinde olabilmektedir. Bu bağlamda kalem bir eylemi şehvetle, şehvetli bir şekilde gerçekleştirdiğinden bu ifadede “kalem” sözcüğüne insana özgü bir davranış olan kendi isteğiyle ve arzusuyla davranma eylemi atfedilmiştir. Dolayısıyla kalem, kendi isteği ve arzusuyla bir eylemi yapan bir insana benzetilerek kişileştirilmiştir. Kişileştirme söz sanatı da eğretilmeli kullanımın en bariz örneklerinden biridir.

Bu eğretilmeli ifadenin çevirisi için EM 1’in çevirmenleri Turhan ve Tonguç “Kalemi, şehvani bir hazla dolaşmış” ve EM 2’nin çevirmeni Üster “Kalemi şehvetle dolaşmış” biçiminde ifadeler tercih etmişlerdir. Turhan ve Tonguç “voluptuously” zarfı için Arapça kökenli “şehvani” kelimesini kullanmışlardır. Bu erek metnin 1958 yılında basıldığı göz önüne alındığında o zamanlarda Türkçede sıklıkla kullanılan Arapça



ve Farsça kökenli kelimelerin etkisi bu çeviride hissedilmektedir. Benzer şekilde Üster de bu ifade için Arapça kökenli “şehvani” kelimesinin eş anlamlısı olan Arapça kökenli “şehvetle” kelimesini seçmiştir. Bu hususta her iki erek metin çevirmenleri de kaynak metindeki yapıya ve metnin normlarına tam anlamıyla sadık kalarak bu eğretilmeli ifadeyi birebir çevirmişlerdir. Bu yüzden kaynak metnin normlar dizgesine yakın birer “yeterli” çeviri örneği ortaya konmuştur. Erek metin okuyucusunun bu çevirileri anlamlandırmakta güçlük çekmesi de oldukça muhtemeldir. Bu çeviriler Nida'nın “biçimsel eşdeğerlik” kuramına da örnek teşkil etmektedir.

**Tablo 2:** Metin Çözümlemesi Örnek 2

|             |  |
|-------------|--|
| <b>KM</b>   | We're destroying words – scores of them, hundreds of them, every day. We're <i>cutting the language down to the bone</i> (Orwell, s. 54).        |
| <b>EM 1</b> | Biz kelimeleri yok ediyoruz, düzinelercesini, yüzlercesini, hergün <i>Lisanı esaslı bir budamaya tâbi tutmaktayız</i> (Turhan ve Tonguç, s. 49). |
| <b>EM 2</b> | Sözcükleri yok ediyoruz; her gün onlarcasını, yüzlercesini ortadan kaldırıyoruz. <i>Dili en aza indiriyoruz</i> (Üster, s. 75).                  |

Kaynak metinde mevcut olan eğretilmeli ifadelerden bir diğeri bu bölümdeki “cutting the language down to the bone” ifadesinde bulunmaktadır. Bu ifadenin yüklemi olan “cut something to the bone” deyiminin Türkçedeki gerçek anlamı “kemiğe kadar kesmek”, mecazi anlamı ise “asgari düzeye indirmek, kemerleri sıkmak” şeklindedir. Fiil öbeğini “cut something down” biçiminde ele aldığımızda ise “kesmek, azaltmak, miktarını düşürmek” gibi anlamlarla karşılaşmaktadır. İfadede dildeki kelimelerin önemli ölçüde azaltıldığından bahsedilmektedir. Bu nedenle burada bir şeyi mümkün olduğunca azaltmak anlamını vermek için kemiğe kadar kesmek şeklinde eğretilmeli bir ifade kullanılmıştır. Bu bağlamda “dil” kavramı kesilebilecek kemikli bir et parçasına benzetilerek aktarılmıştır.

EM 1'in çevirmenleri Turhan ve Tonguç, bu eğretilmeli ifadeyi “Lisanı esaslı bir budamaya tâbi tutmak” şeklinde bir ifadeyle aktarmayı tercih etmişlerdir. Kaynak metinde dil kemikli bir et parçasına benzetilirken bu çevirmenler dili ağaç, çiçek, asma gibi budanabilen bir bitkiye benzeterek aktarmışlardır. Her iki durumda da kesme eylemi gerçekleşmesine rağmen bu çevirmenler kaynak metindeki yapıya bağlı kalmayarak “lisanı budamak” ifadesini kullanmayı tercih etmişler ve böylece erek dil ve kültürün normlarında “kabul edilebilir” bir çeviri örneği sergilemişlerdir. Böylelikle çeviride “devingen eşdeğerliğin” sağlandığı söylenebilir.

Turhan ve Tonguç'un aksine EM 2'nin çevirmeni Üster bu eğretilmeli ifadeyi “Dili en aza indirmek” şeklinde tercüme ederek “cut something down” ifadesini “miktarını azaltmak” anlamıyla aktarmıştır. Dolayısıyla çevirmen kaynak metindeki yapıya büyük ölçüde sadık kalarak hem kaynak metnin normlarına “yeterli” uygunluğu hem de “biçimsel eşdeğerliği” sağlamıştır.

**Tablo 3:** Metin çözümlemesi örnek 3

|             |  |
|-------------|--|
| <b>KM</b>   | Some time after their release Winston had actually seen all <i>three of them</i> in the Chestnut Tree Café. He remembered the sort of terrified fascination with which he had watched them out of the corner of his eye. They were men far older than himself, <i>relics of the ancient world</i> , almost the last great figures left over from the heroic days of the Party (Orwell, s. 79). |
| <b>EM 1</b> | Serbest bırakıldıktan sonra üçünü Winston, Chestnut Tree Café'de görmüştü. İçi korkuyla karışık bir hayranlık dolu, gözünün ucuyla onları seyredişini hatırladı. Kendisinden çok   |

yaşlı adamları; *eski dünyadan son hâtıralar*, Partinin ilk kahramanlık günlerine ait son büyük şahsiyetler (Turhan ve Tonguç, s. 73).

**EM 2** Winston, salıverilmelerinden bir süre sonra üçünü de Kestane Ağacı Kahvesi'nde görmüştü. Onlara, gözünün ucuyla hem korku hem de hayranlıkla nasıl baktığını anımsadı. Ondan çok yaşlıydılar, *eski dünyanın yadigârları*, Parti'nin destansı ilk günlerinin handiye son büyük temsilcileriydiler (Üster, s. 101).

Birinci bölümde yer alan bir diğer eğretilmeli ifadeye bu örnekteki “relics of the ancient world” isim tamlamasında karşılaşılmaktadır. Bu tamlamanın tamlayanı olan “ancient world” ifadesinin Türkçedeki karşılığı “antik dünya”, tamlananı olan “relics” kelimesinin karşılığı ise “eski eserler, kalıntılar, kutsal emanetler” şeklindedir. Bu ifadenin dilbilgisel olarak Türkçedeki birebir çevirilerinden biri “antik dünyanın kalıntıları” biçiminde olabilir. Burada Jones, Aaronson ve Rutherford adlarında Devrim'in üç günahkâr ve yenik lideri geçmişten kalan kalıntılarla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca “kutsal emanetler” anlamına da gelen “relics” kelimesinin dini bir çağrışımı da vardır. Bu nedenle bahsi geçen kişiler kutsal olma fikriyle de bağdaştırılmaktadır. Bir başka deyişle kutsal bir varlık olarak da tanımlanmaktadır. Dolayısıyla eğretilme kullanımı açısından oldukça zengin bir içeriğe sahip olan bu ifadede ilgili kişiler hem geçmişten kalan kalıntılara hem de kutsal varlıklara benzetilmektedir. Bu da eğretilmeli ifadelere bir örnek teşkil etmektedir.

“Antik dünyanın kalıntıları” şeklinde birebir çevrilebilecek bu eğretilmeli ifadeyi erek metin çevirmenleri sırasıyla “eski dünyadan son hâtıralar” ve “eski dünyanın yadigârları” biçiminde yorumlayarak çevirmişlerdir. Çevirmenler kaynak metinde bulunan ilgili eğretilmeyi kaynak metinde kullanıldığı şekliyle, olduğu gibi erek metinlerine aktarmamışlardır. Erek dil ve kültürün normlarına yakın, erek okuyucuların rahatlıkla anlayabileceği bu ifadelerin “kabul edilebilir” çevirinin birer örneği olduğu söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çevirilerde “devingen eşdeğerliğin” sağlandığı da ifade edilebilir.

## Bölüm 2

**Tablo 4:** Metin Çözümlemesi Örnek 4

|             |  |
|-------------|--|
| <b>KM</b>   | 'I didn't want to say anything in the lane,' she went on, 'in case there's a mike hidden there. I don't suppose there is, but there could be. There's always the chance of <i>one of those swine</i> recognizing your voice. We're all right here' (Orwell, s. 125). |
| <b>EM 1</b> | “Patikada bir şey söylemedim, belki etrafta bir mikrofon gizlenmiştir diye. Olduğunu sanmıyorum ama, olabilir. Bakarsın <i>o namussuzlardan biri</i> de sesini tanıyabilir. Burada emniyeteyiz.” dedi (Turhan ve Tonguç, s. 110-111).                                |
| <b>EM 2</b> | “Patikada yürürken, gizli bir mikrofon falan olabilir diye konuşmak istemedim,” dedi kız. “Sanmıyorum ama, belli de olmaz. Neme lazım, ya <i>o soysuzlardan biri</i> sesimizi tanırsa. Neyse, burada güvende sayılırız” (Üster, s. 147).                             |

Kaynak metnin ikinci bölümünde karşılaştırmalı ve betimleyici bir şekilde çözümlenmek için ilk olarak bu cümledeki “one of those swine” eğretilmeli ifadesi seçilmiştir. Bu ifadede geçen “swine” kelimesi Türkçede gerçek anlamıyla “domuz”, mecazi ve yan anlamıyla ise “hınzır” şeklinde kullanılmaktadır. Bu ifadenin geçtiği cümlenin Türkçedeki birebir çevirisi “O domuzlardan birinin sesinizi tanıma şansı her zaman vardır” şeklinde olabilmektedir. Aslında burada domuzlarla kastedilen Parti'nin ajanlarıdır. Son derece nahış, çirkin, antipatik ve kaba bir adamı tanımlamak için sıkça kullanılan bu eğretilmeli ifadede insanların hayvan formunda yansıtıldığı ya da hayvan özelliklerinin insanlara atfedildiği

zoomorfizm'den yararlanılmıştır. Antipatik ve kaba bir insanın domuzla benzetilerek aktarılmasıyla eğretilmeli bir ifade elde edilmiştir.

EM 1 ve 2'nin çevirmenleri Turhan ve Tonguç ile Üster'in bu eğretilmeli ifade için buldukları Türkçe karşılıklar sırasıyla "o namussuzlardan biri" ve "o soysuzlardan biri" şeklindedir. Kaynak metinde mevcut olan ve insanların domuz formunda yansıtıldığı bu eğretilmeli ifadenin Türk kültüründe aykırı düşülebileceği ihtimaline karşı erek metin çevirmenleri ilgili ifadeyi kaynak metnin bağlamına ve semantiğine sadık kalarak Türk dili ve kültürünün normları ile uyumlu bir hale getirmişlerdir. Türk okuyucuların rahatlıkla anlayabileceği ifadelerin tercih edilerek yapıldığı bu çeviriler erek dil ve kültürün normlar dizgesinde "kabul edilebilir" çeviri örnekleridir. Çevirmenlerin kaynak okuyucuda yaratılan etkinin aynısını erek okuyucularda da yaratmaya çalıştıkları düşünüldüğünde bu çeviri yorumlarının "devingen eşdeğerliğe" de örnek teşkil ettiği öne sürülebilir.

**Tablo 5:** Metin Çözümlemesi Örnek 5

|             |   |
|-------------|---|
| <b>KM</b>   | Even while he was speaking to O'Brien, when the meaning of the words had sunk in, <i>a chilly shuddering feeling had taken possession of his body</i> (Orwell, s. 166). |
| <b>EM 1</b> | O'Brien ile konuşurken dahi, sözlerinin mânasını kavradığı vakit <i>vücudunu bir ürperme almıştı</i> (Turhan ve Tonguç, s. 144).  |
| <b>EM 2</b> | O'Brien'la konuşurken bile, sözcüklerin anlamını sezdiğinde, <i>soğuk bir ürperme geçmişti gövdesinden</i> (Üster, s. 189).   |

Kaynak metnin bu bölümünde yer alan "a chilly shuddering feeling had taken possession of his body" cümlesi eğretilmeli ifade kullanımı açısından oldukça zengin bir içerik sunmaktadır. Bu cümledeki kelimeler anlamsal olarak incelenecek olursa cümledeki öznesi konumundaki "feeling" kelimesinin "duygu, his"; bu kelimeyi niteleyen "chilly" sıfatının "serin, soğuk" ve "shuddering" sıfatının "titreten, ürperici"; son olarak da cümledeki yüklemi olan "take possession of something" fiil öbeğinin "ele geçirmek, -in sahibi olmak" gibi manalar taşıdığı görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu cümledeki dilbilgisel açıdan Türkçedeki birebir çevirisi "soğuk bir titreme hissi vücudunu ele geçirmişti" biçiminde olabilmektedir.

Bu cümledeki öznesi olan "a chilly shuddering feeling" sıfat tamlaması tek başına ele alındığında "his" kavramının soğuk ve titretici sıfatlarıyla tanımlandığı saptanmaktadır. Dolayısıyla "his" kavramı soğuk olan ve insanların titremesine neden olan rüzgâra benzetilmektedir. Yani soyut bir kavram somut bir kavramla ilişkilendirilerek aktarılmıştır. Tekrardan cümledeki tamamına bakılacak olursa rüzgâra benzetilen "his" kavramının insan bedenini ele geçirdiği ya da insan bedenine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle burada da "his" kavramı insanı ve insan bedenini ele geçiren bir ruha ya da insana benzetilerek kişileştirilmektedir. "His" kavramının hem rüzgâra hem de insana benzetildiği bu cümle eğretilme kullanımına bir örnek teşkil etmektedir.

EM 1'in çevirmenleri Turhan ve Tonguç bu eğretilmeli cümledeki çevirisini "vücudunu bir ürperme almıştı" şeklinde yapmışlardır. Çevirmenler "ele geçirmek, -in sahibi olmak" gibi anlamlara gelen "take possession of something" fiil öbeğini "almak" şeklinde tercüme ederek kaynak metindeki yapıya ve kaynak metnin normlarına sadık kalmayarak bir çeviri gerçekleştirmişlerdir. Erek okuyucu kitlesinin kolaylıkla anlayabileceği bir ifadenin tercih edilmesiyle erek dil ve kültürün normlarına yakın "kabul edilebilir" bir çeviri örneği ortaya konmuştur. Bu bağlamda "devingen eşdeğerliğin" sağlandığı da söylenebilir. Bunun yanı sıra çevirmenler "soğuk, serin" anlamlarındaki "chilly" sıfatını da çevirmemişlerdir. Bunun sebebi ise "ürperme" sözcüğünün "chilly"yi çağrıştırmaması olabilir. İfade

düşürüldüğü için çevirmenlerin metni arındırarak okuyucuların metni daha kolay bir şekilde anlayabilmelerini hedefledikleri savunulabilir.

EM 2'nin çevirmeni Üster ise bahsi geçen cümleyi “soğuk bir ürperti geçmişti gövdesinden” şeklinde tercüme etmiştir. “Soğuk bir ürperti” ifadesiyle kaynak metindeki “his” kavramının rüzgâra benzetildiği eğretilmeli ifadeyi kaynak metindeki şekliyle aktarmıştır. Fakat cümlenin yüklemdeki eğretilmeyi “gövdesinden ürperti geçmişti” şeklinde kaynak metindeki yapıya bağlı kalmadan, erek dil ve kültürün normlarına yakın bir şekilde aktarmıştır. Dolayısıyla “devingen eşdeğerliğin” sağlandığı “kabul edilebilir” bir çeviri meydana getirilmiştir.

**Tablo 6:** Metin Çözümlemesi Örnek 6

|             |  |
|-------------|--|
| <b>KM</b>   | Tirelessly the woman marched to and fro, <i>corking and uncorking herself</i> , singing and falling silent, and pegging out more diapers, and more and yet more (Orwell, s. 228).                      |
| <b>EM 1</b> | Kadın aşağıda yorulmaksızın gidip geliyor, <i>ağzını mandallarla tıkayıp açıyor</i> , şarkı söylüyor, sonra susuyor, ve mütemadiyen çocuk bezleri asıyordu (Turhan ve Tonguç, s. 191).                 |
| <b>EM 2</b> | Kadın bıkip usanmadan gidip geliyor, <i>mandalları ağzına bir alıp bir çıkarıyor</i> , bir şarkı söylüyor bir susuyor, bitmek bilmeyen çocuk bezlerini ha bire ipe asıp duruyordu (Üster, s. 250-251). |

Kaynak metnin bu cümlesinde bulunan “corking and uncorking herself” ifadesinde bir başka eğretilmeli anlatıma rastlanmaktadır. Bu ifadedeki “cork” fiilinin Türkçedeki anlamı “(şişeyi) mantarla tıkamak- kapamak, (bir şeyin) ağzını kapatmak” ve bu fiilin zıt anlamlısı olan “uncork” fiili ise “(şişenin) mantarını çıkarmak veya tıpasını açmak” şeklindedir. Bu cümlede kadının yorulmadan bir o yana bir bu yana yürüdüğünden, bir şarkı söyleyip bir sustuğundan, ardı arkası kesilmeyen çocuk bezlerini durmadan ipe astığından bahsedilmektedir. Bütün bunları yaparken de kadın mandalları ağzına sokar ve gerektiğinde de ağzından çıkarır. Söz konusu ifadede mandalları ağzına koyup çıkarma eylemi, bir şişenin ağzını mantarla tıkayıp tekrardan mantarını çıkarma eylemiyle ilişkilendirilerek anlatılmıştır. Dolayısıyla somut bir eylem bir başka somut eylem üzerinden yansıtılarak aktarılmıştır. Bu kullanım da eğretilmeli ifadelerle bir örnek teşkil etmektedir.

Bu eğretilmeli ifadenin çevirisini EM 1'in çevirmenleri Turhan ve Tonguç “ağzını mandallarla tıkayıp açmak” şeklinde yapmışlardır. Çevirmenler “tıkayıp açmak” fiilini kullanmayı tercih ederek “cork” ve “uncork” fiillerini gerçek anlamlarıyla kaynak metindeki yapıya büyük ölçüde sadık kalarak çevirmişlerdir. Böylelikle kaynak metnin normlar dizgesine yakın “yeterli” nitelikte bir çeviri örneği ortaya koymuşlardır. Ayrıca yapılan bu çeviride mesajın biçimine de fazlasıyla önem verildiğinden kaynak metinle erek metin arasında “biçimsel bir eşdeğerliğin” de sağlandığı ileri sürülebilir.

EM 1'in çevirmenlerinin aksine EM 2'nin çevirmeni Üster bu eğretilmeli ifadeye karşılık olarak “mandalları ağzına bir alıp bir çıkarmak” şeklinde bir çeviri yorumu getirmiştir. Üster, kaynak metindeki yapıyı erek dil ve kültürdeki kullanım şekliyle yani “mandalları ağzına almak” ve “mandalları ağzından çıkarmak” biçiminde erek metnine aktarmıştır. Türk okuyucuların rahatlıkla anlayabileceği bir metin oluşturma çabası içerisinde olduğu düşünülen bu çevirmen, erek dil ve kültürde “kabul edilebilir” bir çeviri gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda bu çeviri “devingen eşdeğerliğin” de bir örneğidir çünkü Üster'in kaynak metindeki eğretilmeli ifadeyi Türkçenin normlarıyla uyumlu hale getirerek kaynak metnin kendi okuyucusunda yarattığı etkinin aynısını erek okuyuculara da yaratmaya çalıştığı savunulabilir.

**Bölüm 3****Tablo 7:** Metin Çözümlemesi Örnek 7

|             |  |
|-------------|--|
| <b>KM</b>   | <i>An enormous wreck of a woman</i> , aged about sixty, with great tumbling breasts and thick coils of white hair which had come down in her struggles, was carried in, kicking and shouting, by four guards, who had hold of her one at each corner (Orwell, s. 239). |
| <b>EM 1</b> | <u>ÇEVİRİ YOK!</u> (Turhan ve Tonguç, s. 196).   |
| <b>EM 2</b> | Altmış yaşlarında, koca memeleri karnına sarkmış, ak saçları darmadağınık, <i>harabeye dönmüş bir kadın</i> getirmişler, güçbela içeri sokmuşlardı; tekmeler savuran, bağırıp çağıran kadını dört muhafız zor zapt ediyordu (Üster, s. 261).                           |

Kaynak metnin üçüncü ve son bölümünden seçilen bu metin birimindeki “an enormous wreck of a woman” isim tamlamasında bir diğer eğretilmeli ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadenin tamlayanı olan “woman” kelimesi “kadın, bayan, hanım”; tamlananı olan “wreck” sözcüğü “enkaz (gemi), harabe, yıkıntı” ve bu kelimeyi tanımlayan “enormous” sıfatı da “kocaman, muazzam, çok büyük” gibi manalara gelmektedir. Türkçeye “bir kadının dağ gibi/ kocaman enkazı” şeklinde birebir çevrilebilen bu ifade düzensiz, pasaklı ve fiziksel olarak mahvolmuş kadını betimleyen eğretilmeli bir ifadedir. Bir başka anlatımla dağınık ve fiziksel olarak çökmüş bir kadın bir enkaza benzetilerek tasvir edilmektedir. Bu benzetme de eğretilmeli ifadeye bir örnek teşkil etmektedir.

EM 1’in çevirmenleri Turhan ve Tonguç bu eğretilmeli ifadeyi, bu ifadenin bulunduğu paragrafı ve hatta tüm sayfayı atlamışlardır. Bu atlamaları yapmalarının başlıca sebebinin kaynak metni kısa ve öz olarak okuyucularına sunmak olduğu ileri sürülebilir.

EM 1’in çevirmenleri bu eğretilmeli ifadeyi hiç çevirmezlerken EM 2’nin çevirmeni Üster ifadeyi “harabeye dönmüş bir kadın” şeklinde erek metnine aktarmıştır. Bahsi geçen kadının bir harabeye ya da bir enkaza benzetildiği bu eğretilmeli ifade kaynak metindeki şekliyle birebir tercüme edilerek kaynak metinle “biçimsel eşdeğerlik” sağlanmıştır. Fakat aynı zamanda da bu çevirinin erek kültür tarafından “kabul edilebilir” olduğu savunulabilir.

**Tablo 8:** Metin Çözümlemesi Örnek 8

|             |   |
|-------------|---|
| <b>KM</b>   | Behind his screwed-up eyelids <i>a forest of fingers seemed to be moving in a sort of dance</i> , weaving in and out, disappearing behind one another and reappearing again (Orwell, s. 264). |
| <b>EM 1</b> | Gözünün önünde <i>parmaklardan mürekkep bir orman dansediyor</i> , kaybolup tekrar ortaya çıkıyordu (Turhan ve Tonguç, s. 215).   |
| <b>EM 2</b> | Sımsıkı kapalı gözkapaklarının gerisinde, <i>bir uğun parmak şıkır şıkır oynuyor</i> , birbirine dolanıp çözülüyor, birbirinin ardında kaybolup yeniden beliriyordu (Üster, s. 286).          |

Kaynak metnin bu bölümünden yer alan “a forest of fingers seemed to be moving in a sort of dance” cümlesi iki farklı eğretilmeli ifadeyi aynı anda içerisinde barındırdığından oldukça zengin bir anlatıma sahiptir. Bu cümlenin öznesi konumundaki “a forest of fingers” isim tamlaması anlamsal açıdan incelendiğinde tamlamanın tamlayanı olan “finger” kelimesinin “parmak” ve tamlanan olan “forest” sözcüğünün ise “orman” anlamına geldiği görülmektedir. “Bir parmak ormanı” şeklinde Türkçeye birebir aktarılabilir bu ifadede parmaklar, “bir ağaç ormanı” anlamına gelen “a forest of trees” tamlamasında olduğu şekliyle ağaçlara ya da tamamen bir ağaç ormanına benzetilerek kaynak metin

okuyucusuna aktarılmıştır. Bir başka deyişle burada parmaklar, ağaçlardır ya da bir ağaç ormanıdır eğretilmesine ulaşılmaktadır.

Parmakların bir ağaç ormanına benzetildiği "a forest of fingers" tamlamasının yanı sıra ilgili cümlelerin "seemed to be moving in a sort of dance" eylem öbeğine bakıldığında burada parmakların dans ediyormuş gibi hareket ettiğinden bahsedildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu cümlede parmaklara ya da eğretilmeli olarak yansıtıldığı şekliyle ağaçlara insana özgü bir davranış olan dans etme eylemi atfedildiğinden parmaklar aynı zamanda dans eden bir kişiye benzetilerek kişileştirilmiştir. Sonuç itibarıyla kaynak metnin bu cümlesinde parmaklar hem bir ağaç ormanına ya da yalnızca ağaçlara hem de dans eden bir kişiye benzetilerek iki farklı eğretilmeli ifadeden yararlanılmıştır.

EM 1'in çevirmenleri Turhan ve Tonguç, eğretilme kullanımı açısından oldukça zengin olan bu cümleyi "parmaklardan mürekkep bir orman dansediyor" şeklinde Türkçeye aktarmışlardır. Çevirmenler "a forest of fingers" öznesini "parmaklardan mürekkep bir orman" biçiminde çevirerek Türk okuyucusuna pek fazla anlam ifade etmeyen, kaynak metindeki yapıya "parmaklardan ... bir orman" şeklinde tamamen bağlı kalarak fakat "mürekkep (bir orman)" ifadesiyle de bir o kadar kaynak metinden kopuk bir çeviri gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca "dansediyor" yüklemiyle de yine kaynak metindeki yapıyı tam anlamıyla koruyarak erek metne aktarmayı seçmişlerdir. Turhan ve Tonguç, böyle bir çeviri yaklaşımını benimseyerek kaynak metnin normlarına "yeterli" uygunluk gösteren ve kaynak metinle "biçimsel olarak eşdeğerlik" sağlayan bir çeviri örneği sergilemişlerdir. Bu tarz bir çeviride erek okuyucu kitlesinin metni anlamlandırma birtakım güçlükler çekmesi ve erek kültürün uygulamaları ve normlarında bazı uyumsuzlukların yaşanması oldukça muhtemeldir.

EM 2'nin çevirmeni Üster ise bu eğretilmeli ifadenin çevirisini "bir yığın parmak şıkır şıkır oynuyor" şeklinde yorumlayarak erek metne aktarmayı tercih etmiştir. Çevirmen "a forest of fingers" öznesini "bir yığın parmak" biçiminde aktararak kaynak metindeki yapıya bağlı kalmadan erek okuyucusunun rahatlıkla anlayabileceği bir hale getirmiştir. Bununla birlikte Üster "seemed to be moving in a sort of dance" yüklemine "şıkır şıkır oynamak" deyişimiyle aktararak kaynak metinde deyimsel olmayan bir ifadeyi deyimselleştirmiştir. Üster'in böyle bir çeviri yorumu seçmesindeki asıl nedenin kaynak metni erek dil ve kültürün normlarına uygun hale getirme çabası içerisinde olduğu ileri sürülebilir. Böyle bir çeviri yaklaşımı da "devingen eşdeğerliğe" sahip "kabul edilebilir" çeviriye bir örnek teşkil etmektedir.

**Tablo 9:** Metin çözümlemesi örnek 9

|             |   |
|-------------|---|
|             | 'In your case,' said O'Brien, 'the worst thing in the world happens to be rats.'  |
| <b>KM</b>   | A sort of premonitory tremor, a fear of he was not certain what, had passed through Winston as soon as he caught his first glimpse of the cage. But at this moment the meaning of the mask-like attachment in front of it suddenly sank into him. <i>His bowels seemed to turn to water</i> (Orwell, s. 297). |
|             | O'Brien: "Senin için dünyada en kötü şey faredir."  |
| <b>EM 1</b> | O anda Winston kutunun önüne takılı maskeye benzeyen şeyin neye yaradığını anladı ve çatlak bir sesle haykırdı:<br>"Olmaz! Yapamazsın! İmkânsız!" (Turhan ve Tonguç, s. 239). <i>ÇEVİRİ YOK!</i>  |
|             | "Senin durumunda," dedi O'Brien, "dünyanın en kötü şeyinin sıçanlar olduğu anlaşılıyor."  |
| <b>EM 2</b> | Kafesi daha ilk gördüğünde, Winston bir şeyler sezerek ürpermiş, nedenini kestiremediği bir korkuya kapılmıştı. Oysa şimdi kafesin önündeki, maskeye benzeyen eklentinin neye yaradığını birden kavramıştı. <i>Aklı başından gitti, dizlerinin bağı çözüldü</i> (Üster, s. 320).                              |

Özgün metin yazarı Orwell'in romanında kullandığı bir diğer eğretilmeli ifadeye bu örnekteki "His bowels seemed to turn to water" cümlesinde karşılaşılmaktadır. Bu cümlede geçen "bowel" kelimesi Türkçede "bağırsak, iç kısım" ve "turn to water" eylem öbeği "sulanmak, suya dönmek" gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu bağlamda bu cümlenin dilbilgisel açıdan birebir çevirilerinden biri "Bağırsakları suya dönmüş gibiydi" şeklinde olabilmektedir. Aslında bu ifadeye Winston'ın fare korkusunun etkisi anlatılmak istenmektedir. Bir başka ifadeyle Winston'ın farelerden ne kadar korktuğu, bağırsaklarının suya dönmüş gibi görünmesi üzerinden betimlenmektedir. Bu dil kullanımı da eğretilmeli ifadeye bir örnek sunmaktadır.

EM 1'in çevirmenleri tıpkı Örnek 7'de olduğu gibi kaynak metindeki bahsi geçen eğretilmeli ifadeyi erek metinlerine aktarmamışlardır. Bu cümlenin bulunduğu paragraftaki yalnızca bir cümleyi çevirmişlerdir. Çevirmenlerin bu ifadeyi atlamalarındaki sebebin metni Türk okuyucuların daha basit bir şekilde anlayabilmelerini amaçladıkları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda kaynak metnin kısa ve öz bir şekilde erek okuyuculara aktarılmaya çalışıldığı sonucuna varılmaktadır.

EM 2'nin çevirmeni Üster bu eğretilmeli ifadeyi "Aklı başından gitti, dizlerinin bağı çözüldü" şeklinde yorumlayarak erek metnine yansıtmıştır. Örnek 8'de olduğu gibi kaynak metindeki deyimsel olmayan bir eğretilmeli ifadeyi "aklı başından gitmek" ve "dizlerinin bağı çözülmek" deyimleriyle aktararak deyimleşirmiştir. Üster'in benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla erek okuyucuların rahatlıkla anlayabileceği ve akıcılık düzeyi yüksek bir erek metin ortaya koymayı hedeflediği savunulabilir. Böyle bir çeviri yorumu da erek dil ve kültürün normlarında "kabul edilebilir" bir çeviriye işaret etmektedir. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda da kaynak metinle erek metin arasında "devingen eşdeğerliğin" mevcut olduğu söylenebilir.

## 6. Sonuç

Bu çalışmada George Orwell'in "1984" romanındaki eğretilmeli ifadelerin iki farklı Türkçe çevirisi Toury'nin "Normlar Kuramı" ve Nida'nın "Biçimsel ve Devingen Eşdeğerlik Kuramı" çerçevesinde karşılaştırmalı ve betimleyici bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle bir çeviri eleştirisi bir başka deyişle çeviri analizinin bilimsellik özelliği kazanabilmesi için önem verilmesi gereken hususlara değinilmiştir. Ardından çalışmada yararlanılan kuramlar açıklanmış ve son olarak da karşılaştırmalı çeviri analizi yapılmıştır. Çalışmanın vurgulamaya çalıştığı en temel husus, bilimsel bir çeviri analizinin kuramsal bir çerçeveye oturtulmuş olması gerektiğidir. Aksoy'a (2001: 1-2) göre bilimsel bir çeviri analizi, belirli bir çeviri kuramı ışığında çeviri metinleri ve çeviri sürecini sistematik bir şekilde değerlendirmek, onlar hakkında nesnel çözümlenmeler ve öznel fikirler ortaya koymaktır.

Bu çalışmanın sonucunda EM 1'in çevirmenleri Turhan ve Tonguç ile EM 2'nin çevirmeni Üster'in gerçekleştirmiş oldukları çevirilerle ilgili olarak pek çok bulguya ulaşılmıştır. Analizin bütününe bakıldığında erek metin çevirmenlerinin farklı iki çeviri yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Turhan ve Tonguç, bahsi geçen eğretilmeli ifadeleri kimi zaman kaynak metnin oluşturulduğu kültürel normlara büyük ölçüde sadık kalarak kimi zaman da erek dil ve kültürün normlar dizgesine bağlı kalarak çevirme eğilimi göstermektedirler.

Toury (2012) kaynak metnin normlarına yakın olan çevirileri "yeterli" bir çeviri olarak tanımlamakta ve bu tarz çevirilerde erek okuyucuların pek fazla aşına olmadığı ve metni anlamlandırmada birtakım güçlükler çekebileceği ifadelerin mevcut olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca bu bağlamda erek kültürün uygulamaları ve normlarında bazı uyumsuzlukların yaşanabileceği de dile getirilmektedir. Diğer

tarafından Toury erek dil ve kültürün normlarına yakın olan çevirileri ise “kabul edilebilir” bir çeviri olarak tanımlamakta ve böyle durumlarda da kaynak metinden birtakım kaymaların yaşanmasının gayet doğal olduğunu ifade etmektedir (79-80).

Ayrıca Turhan ve Tonguç eğretilmeli ifadeleri çevirirken bazı örneklerde kaynak metnin biçimini göz önüne alarak metnin içeriğini olabildiğince kelimesi kelimesine aktarmaya özen gösterdiklerinden Nida'nın (1964: 159) “Biçimsel Eşdeğerlik Kuramına” örnek teşkil eden çeviriler meydana getirmişlerdir. Bazı örneklerde de metnin biçiminden ziyade mesajın kendisine ve erek okuyucuda yarattığı etkiye önem vererek Nida'nın (1964: 159) “Devingen Eşdeğerliğini” sağlayan çeviriler kayda geçirmişlerdir. Son olarak da Matriks Normları bağlamında değerlendirilecek olursa çevirmenlerin kaynak metindeki bazı eğretilmeli ifadeleri atladıkları görülmektedir. Bu atlamaların sebebinin de kısa ve öz bir erek metin oluşturmak olduğu savunulabilir.

EM 2'nin çevirmeni Üster ise söz konusu eğretilmeli ifadeleri genel anlamda erek dil ve kültürün normlar dizgesine yakın bir şekilde erek okuyucularına aktarma eğilimindedir. Kaynak metindeki yapıya pek fazla bağlı kalmadan erek okuyucuların rahatlıkla anlayabileceği ifadeleri tercih ederek çeviriler yapmaktadır. Toury (2012) bu tarz çevirileri “kabul edilebilir” çeviri olarak adlandırmakta ve böyle durumlarda da kaynak metinden birtakım kaymaların yaşanmasının mümkün olduğunu ifade etmektedir (79-80). Üster'in bu çeviri yaklaşımını seçmesindeki asıl sebebin de metnin akıcılık düzeyini arttırmak olduğu öne sürülebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde de Üster'in kaynak metni erek kültüre yaklaştırarak kaynak metnin kendi okurunda yarattığı etkinin aynısını Türk okuyucularda da yaratmayı hedeflediği söylenebilir. Bu çeviri yorumu da Nida'nın (1964: 159) ortaya attığı “Devingen Eşdeğerliğini” sağlandığının bir göstergesidir.

### Kaynakça

- Aksoy, B. (2001). Translation as Rewriting: The Concept and Its Implications on the Emergence of a National Literature. *Translation Journal*, 5(3). Erişim adresi: <https://translationjournal.net/journal/17turkey.htm>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25. Baskı). Ankara: *Pegem Akademi*.
- Holmes, J. S. (1988). The Name and Nature of Translation Studies. Translated! *Papers on Literary Translation and Translation Studies*, 2, 67-80.
- İnce, Ü. (1997). Kuram ve Uygulama Bilgisiyle Çeviri Eleştirisi. Hasan Ali Yücel Anma Kitabı/ Çeviri: Ekinler ve Zamanlar Kavşağı içinde. *Yıldız Teknik Üniversitesi Yayını*, 253-259.
- Karantay, S. (1993). Çeviri Eleştirisinin Bilimsel Konumu Üzerine Eleştirel Görüşler ve Bir Model Önerisi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 17-24.
- Kocabıyık, H. S. (2021). Çok Boyutlu Bilimsel Çeviri Eleştirisi Modeli. Ankara: *Gazi Kitabevi*.
- Kövecses, Z. (2002). Metaphor: A Practical Introduction. *Oxford University Press*.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors We Live by. *The University of Chicago Press*.
- Munday, J. (2001). Introducing Translation Studies: Theories and Applications. Londra ve New York: *Routledge*.
- Nida, E. A. (1964). Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: *E.J. Brill*.
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1982). The Theory and Practice of Translation (Vol. 8). Leiden: *E.J. Brill*.
- Orwell, G. (1958). Bin Dokuz Yüz Seksen Dört. Çev. V. Turhan ve S. Tonguç. İstanbul: *Işık Kitapları Yayınevi*.



- Orwell, G. (2008). Nineteen Eighty-Four. Asıl Baskı. İstanbul: *Penguin Books*.
- Orwell, G. (2010-2021). Bin Dokuz Yüz Seksen Dört. 27-73. Baskılar. Çev. Celâl Üster. Ankara: *Can Yayınları*.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.). *Sage Publications*.
- Toury, G. (1995). Descriptive Translation Studies and Beyond. (Vol. 4). Amsterdam ve Philadelphia: *John Benjamins Publishing Company*.
- Toury, G. (1998). A Handful of Paragraphs on 'Translation' and 'Norms'. Current Issues in Language & Society içinde, 5:1-2, ss. 10-32. Londra ve New York: *Routledge*. DOI: 10.1080/13520529809615501.
- Toury, G. (2000). The Nature and Role of Norms in Translation. Venuti, L. (Ed). The Translation Studies Reader içinde (ss. 198-211). Londra ve New York: *Routledge*.
- Toury, G. (2012). Descriptive Translation Studies and Beyond: Revised Edition (Vol. 100). Amsterdam ve Philadelphia: *John Benjamins Publishing Company*.
- Yazıcı, M. (2005). Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları. İstanbul: *Multilingual Yabancı Dil Yayınları*.